

Министерство образования и науки Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Формирование базовых читательских компетенций у
дошкольников как средство профилактики дислексии**

Выпускная квалификационная работа
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
зав. кафедрой логопедии и клиники
дизонтогенеза
к.п.н., профессор И.А. Филатова

дата подпись

Исполнитель:
Кудымова Наталья Александровна,
обучающийся МПЛГ 1501 группы

подпись

Руководитель ОПОП:
к.п.н., профессор З.А. Репина

подпись

Научный руководитель:
Костюк Анна Владимировна
к.п.н., доцент

подпись

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ БАЗОВЫХ ЧИТАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ	9
1.1. Психофизиологические особенности содержания процесса чтения	9
1.2. Становление базовых читательских компетенций у дошкольников	21
1.3. Анализ механизмов возникновения дислексии у детей	27
Выводы по первой главе	32
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ БАЗОВЫХ ЧИТАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ	33
2.1. Организация исследования особенностей базовых читательских компетенций у дошкольников	33
2.2. Обследование фонематических процессов у дошкольников	34
2.3. Обследование зрительного восприятия у дошкольников	38
Выводы по второй главе	51
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ БАЗОВЫХ ЧИТАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ	52
3.1. Анализ подходов к профилактике дислексии в работе с дошкольниками	52
3.2. Организация работы по формированию базовых читательских компетенций у дошкольников	65

3.3. Планирование и содержание работы по формированию базовых читательских компетенций у дошкольников	66
3.4. Контрольный эксперимент и анализ его результатов	70
Выводы по третьей главе	77
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	78
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ИСТОЧНИКОВ	79
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	87
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	112
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	126

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы:

Нарушения чтения являются довольно распространенной формой речевой патологии детей в школьном возрасте и потому относятся к активно развивающейся области исследований, объединяющей педагогов, психологов, лингвистов, биологов и других исследователей.

Стремительное развитие исследовательских технологий в последние десятилетия возродило надежду на быстрое решение вопроса о механизмах возникновения нарушений чтения техническими средствами, с помощью новейшего диагностического оборудования, а также на возможность разработки современных, эффективных способов предупреждения этих нарушений. Этот процесс действительно позволил представителям естественных наук глубже изучить психофизиологические механизмы чтения и разработать современные концепции, объясняющие появление дислексии. Вместе с тем вторжение объективных аппаратных методов исследования в область изучения этиологии и патогенеза нарушений чтения отодвинуло педагогический аспект решения этой проблемы на второй план. Наметился разрыв между возможностями высоких технологий, доступных отдельным исследователям в лабораторных условиях, и уровнем развития коррекционно-педагогических технологий, реально используемых на практике. Учитывая огромную социокультурную значимость проблемы нарушений чтения, вряд ли можно считать сложившуюся ситуацию приемлемой.

Основной характеристикой современного цивилизационного процесса является построение открытого информационного общества. Прогресс в его развитии определяется степенью доступности информации членам сообщества. В связи с этим повышаются требования к уровню грамотности населения, переосмысливается и само понятие «грамотность». Под грамотностью чтения в международных исследованиях грамотности (PISA,

PIRLS) в настоящее время понимается способность человека к осмыслению письменных текстов и рефлексии на них, к использованию их содержания для достижения личных целей, развития знаний и возможностей для активного участия в жизни общества.

В последнее время много говорят и пишут о дислексии – специфическом нарушении, при котором ребенок испытывает существенные затруднения в овладении навыком чтения [37, 41, 42, 57]. Интерес к этой проблеме вполне оправдан, ведь обучение в школе начинается с обучения детей грамоте и, прежде всего, с обучения технике чтения. Хорошая техника чтения рассматривается обычно как важное условие успеха в понимании, а значит, и во всем дальнейшем обучении ребенка.

Объект исследования – изучение уровня сформированности базовых читательских компетенций у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – определение направлений и содержания коррекционной работы по профилактике дислексии у детей старшего дошкольного возраста

Цель исследования – определить содержание логопедической работы по профилактике дислексии у старших дошкольников на основе качественного и количественного анализа теоретических и экспериментальных данных.

При достижении поставленной цели мы руководствовались следующей **гипотезой**: предполагается, что при соблюдении следующих условий:

- наличие логопедической работы (специальных занятий);
- дополнительная деятельность педагогов по развитию базовых читательских компетенций у дошкольников;
- совместная, взаимосвязанная работа по развитию базовых читательских компетенций у дошкольников, всех специалистов ДОУ;
- сотрудничество с семьёй этих детей с целью взаимопомощи в развитии базовых читательских компетенций

можно эффективно организовать работу по развитию базовых читательских компетенций у дошкольников в условиях общеразвивающей группы.

В соответствии с целью, объектом, предметом, выдвинутой гипотезой поставлены следующие **задачи исследования:**

1. Изучить научно-методическую литературу по проблеме исследования;
2. Провести констатирующий эксперимент, направленный на изучение базовых читательских компетенций старших дошкольников;
3. Изучить методическую литературу по профилактике нарушений чтения у детей старшего дошкольного возраста;
4. Определить направления и содержание обучающего эксперимента;
5. Провести обучающий эксперимент и оценить его эффективность.

Элементы новизны, представленные в работе:

В научной работе представлено определение базовых читательских компетенций, перечислены основные базовые читательские компетенции. Приведены результаты исследования о взаимосвязи использования мобильных электронных устройств типа смартфон, планшет, компьютер и состояния обработки визуальной информации у детей старшего дошкольного возраста.

Этапы проведения исследования:

1 этап (сентябрь – октябрь 2016г.) – изучение и анализ научно-методической педагогической литературы постановка цели, проблемы и определение задач исследования.

2 этап(ноябрь 2016г.) – теоретическое обоснование методик экспериментального изучения, проведение констатирующего эксперимента, обобщение и систематизация полученных данных.

3 этап (декабрь 2016г. – май 2017г.) – проведение обучающего эксперимента, проведение и анализ результатов контрольного эксперимента, формулирование основных положений и выводов.

Методологической основой исследования являются положения:

- о развитии речи в онтогенезе и дизонтогенезе (Н.А. Гвоздев, Н.И. Жинкин, Р.Е. Левина, В.И. Бельтюков, Е.Н. Винарская и др.);
- о закономерностях становления навыка чтения (А.Р. Лурия, А.Н. Корнев, З.А. Репина, И.Н. Садовникова и др.);
- о системном подходе в диагностике и коррекции речевых отклонений (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Р.Е. Левина, З.А. Репина);
- о языке как системе, тесной связи речи с другими высшими психическими функциями (А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, Р.Е. Левина, Е.Н. Винарская, и др.).

Методы исследования были выбраны с учётом специфики предмета и объекта исследования, соответствовали цели, задачам, гипотезе работы:

Теоретические – анализ психологической, педагогической литературы по проблеме исследования, анализ базовых понятий исследования, анализ программ воспитания и обучения.

Эмпирические – анализ медико-психолого-педагогической документации; наблюдение, беседа, анкетирование; педагогический эксперимент (констатирующий, обучающий, контрольный).

Апробация и внедрение основных идей и результатов исследования осуществлялось на базе МА ДОУ «Детский сад № 25», структурное подразделение «Золотой ключик» города Верхотурья, Свердловской области.

На защиту выносятся следующие положения:

- Базовые читательские компетенции должны быть сформированы в дошкольном возрасте и являются основой для формирования читательских компетенций в школьном возрасте;
- К базовым читательским компетенциям относятся: *Компетенции, обеспечивающие визуальное восприятие текста*: способность активно

использовать зрительное внимание, зрительную память, зрительное восприятие. *Компетенции, обеспечивающие смысловое восприятие текста, его содержания и контекста:* готовность ребенка анализировать и использовать в тексте пространственно-временные представления, способность к восприятию, анализу и пониманию речевого высказывания, сформированность фонематических процессов и лексико-грамматических категорий.

- Сформированность базовых читательских компетенций является необходимой мерой профилактики возникновения дислексии у детей в школьном возрасте.

Структура и объём. Работа содержит введение, три главы, заключение, список литературы, включающий 83 наименования; 3 приложения. Текст выпускной квалификационной работы составляет 78 страниц и сопровождается 13 рисунками.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ БАЗОВЫХ ЧИТАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

1.1. Психофизиологические особенности содержания процесса чтения

Письменная речь – одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. Это более поздняя по времени возникновения, «вторичная» форма существования языка. Письменная речь включает письмо и чтение.

Чтение – сложный психический процесс, направленный на восприятие и понимание письменной речи. Чтение является сложной деятельностью и регулируется такими высшими психическими функциями, как смысловое восприятие и внимание, память и мышление.

Чтение является определяющим фактором сохранения и передачи социального опыта поколений, посредством чтения происходит формирование личности ребенка, его образование.

Теории о высших психических функциях, разработанные П.К. Анохиным, Л.С. Выготским, Б.Ф. Ломовым, А.Р. Лурия являются основополагающими и построены на представлениях о высших психических функциях как о сложных системах, работа которых обеспечивается рядом взаимосвязанных мозговых зон.

К.В. Судаков отмечает, что «функциональные системы – динамические саморегулирующиеся центрально-периферические организации, все составные компоненты которых взаимодействуют достижению различных полезных для организма приспособительных результатов» [65, с.11]. В их основе – различные участки коры головного мозга, отвечающие за работу определенных компонентов системы.

В головном мозге человека выделяется *три функциональных блока*[45]:

1. блок регуляции тонуса и бодрствования;
2. блок приема, переработки и хранения информации;
3. блок реализации программирования, регуляции и контроля психической деятельности.

А.Р. Лурия впервые описал функциональную систему письма [45]. Труды Т.В. Ахутиной позволили уточнить роль каждого из компонентов, входящих в эту функциональную систему[5].

Исследователи выделяют следующие *компоненты функциональной системы чтения*[57]:

- избирательная активация;
- переработка зрительной информации;
- переработка слухоречевой информации;
- переработка кинестетической информации;
- переработка зрительно-пространственной информации;
- серийная организация движений, обслуживающих чтение (глазодвигательных и артикуляционных);
- программирование, регуляция и контроль операций чтения.

Избирательная активация является составляющей первого функционального блока и происходит за счет слаженной работы стволовых и подкорковых зон головного мозга. Эти участки обеспечивают оптимальный тонус коры, являются энергетической базой, необходимой для целенаправленной деятельности при чтении. Так же структуры первого функционального блока отвечают за функцию внимания. При отклонении в функционировании структур первого блока нарушаются динамика любой деятельности: снижается скорость, работоспособность, быстро наступает истощаемость [57].

Второй функциональный блок обеспечивает работу следующих компонентов чтения: переработку зрительной и зрительно-пространственной, слухоречевой и кинестетической информации. Блок приема, переработки и

хранения информации представлен задними отделами коры головного мозга: затылочной, теменной и височной областями левого и правого полушарий головного мозга. Второй блок имеет иерархическое строение, то есть включает в свой состав первичные, вторичные и третичные поля.

Первичные (проекционные) поля принимают информацию строго определенной модальности и симметрично расположены и в левом, и в правом полушариях головного мозга. Над ними расположены вторичные (гностические) поля, которые более подробно перерабатывают получаемую информацию. Эти поля тесно связаны с определенными анализаторами, но представлены в разных гемисферах ассиметрично. Для левого полушария характерна аналитическая стратегия переработки информации, оно традиционно считается ответственным за речевые процессы. Правое же полушарие отвечает за синтез полученной информации, ему свойственна целостная форма обработки информации. Правое полушарие выполняет переработку зрительной и зрительно-пространственной информации [45, 59].

Третичные поля II функционального блока представляют собой зону перекрытия корковых отделов различных анализаторов. Их функция заключается в организации взаимодействия различных анализаторных систем, в переработке и синтезе полимодальной информации, а также обеспечении зрительно-пространственного анализа и синтеза.

Переработку зрительной информации обеспечивают затылочные зоны полушарий головного мозга. Проекционные поля левого и правого полушарий принимают первичную информацию, идущую от зрительного анализатора, гностические поля осуществляют анализ, переработку и хранение этой информации. Эти операции распределяются между левой и правой гемисферой головного мозга неравномерно. Правое полушарие, обладая целостной, холистической стратегией обработки информации, осуществляет отбор значимых признаков и синтезирует зрительный образ, а затем соотносит формирующийся образ и образы-эталоны, то есть осуществляет глобальное восприятие. При нарушении зрительных полей

правого полушария возникает односторонняя пространственная агнозия, фрагментарность восприятия, нарушение опознания индивидуальных признаков объекта. Левое полушарие использует аналитические способы обработки информации, выделяет и анализирует в объекте восприятия все детали (их размер, форму), идентифицирует их с существующими схемами, классифицирует объект. Дисфункция зрительной доли левого полушария приводит к игнорированию отдельных элементов, к невозможности установить иерархию выделенных признаков [45].

Опознание зрительных стимулов зависит не только от внешних свойств воспринимаемого объекта, но и от внутренних: вербализуемые стимулы опознаются преимущественно левым полушарием, неречевые, трудно-вербализуемые – правым полушарием. Точное зрительное восприятие может обеспечить только совместная деятельность левого и правого полушарий.

Переработку слухоречевой информации осуществляет височная область коры головного мозга. Вся слуховая информация поступает в первичные поля, затем она перерабатывается вторичными (гностическими) полями левого полушария – зоной Вернике. Зона Вернике обеспечивает процессы фонематического восприятия и слухоречевую память [45]. Поражение первичных полей височной зоны головного мозга приводит к нарушениям физического слуха различной тяжести. Нарушение функционирования вторичных полей приводит к невозможности различения на слух фонем по оппозиционным признакам (глухости-звонкости, твердости-мягкости). Эти речевые операции осуществляются в левом полушарии, правое же полушарие мозга отвечает за анализ ритмико-интонационных и мелодических характеристик речи.

Фонематический анализ звуков речи происходит при их проговаривании. За *переработку кинестетической информации* отвечают теменные доли коры головного мозга. Проекционные и гностические поля теменной доли обеспечивают афферентную основу любого движения. Дисфункция вторичных полей кинестетического анализатора приводит к

нарушению точности движений. Если поражение задевает речевые движения, то возникают ошибки при выборе артикуляционных поз, смешение близких артикулем [29, 42, 45].

За переработку *зрительно-пространственной информации* ответственны третичные поля блока приема, переработки и хранения информации, которые являются зонами перекрытия теменной и затылочной областей головного мозга. Эти поля интегрируют деятельность кинестетического и зрительного анализаторов. Данный компонент функциональной системы чтения отвечает за ориентировку на плоскости страницы, соблюдение последовательности прочтения слов, строк и так далее. Так же переработка зрительно-пространственной информации осуществляет дифференциацию букв как графических объектов [5, 45].

Серийная организация движений, программирование, регуляция и контроль чтения представляют собой функции третьего функционального блока, в него входят передние отделы головного мозга. Эти структуры также имеют иерархическую организацию. Проекционные зоны блока – место выхода двигательных импульсов, программы которых создаются гностическими зонами, расположенными над проекционными. Третичные зоны этого блока отвечают за контроль сложных форм деятельности, общую регуляцию поведения [5, 45].

Программирование, регуляция и серийная организация чтения осуществляют артикуляционные и произвольные глазодвигательные движения. В процессе чтения вслух возникают артикуляционные программы, затем отдельные артикулемы объединяются в «последовательные кинетические мелодии» [45], придавая чтению вслух плавность, целостный характер. Движения глаз, направленные на прослеживание текста, также представляют собой серийно организованные, последовательно сменяющие друг друга двигательные акты.

По типу управления выделяются произвольные и произвольные движения глаз. К произвольным относятся движения конвергенции –

дивергенции, нистагм, рефлекторное прослеживание движущихся объектов. Произвольные – это преимущественно саккадические движения и фиксации на неподвижных и движущихся объектах и их опознание. В начале обучения чтению прослеживание букв и слов, удержание строки, переход от одной строки к другой обеспечивают произвольные движения глаз. В отличие от непроизвольных движений, регулируемых подкорковыми и задними корковыми отделами (теменными долями), произвольные движения глаз осуществляются с ведущим участием передних отделов мозга [45].

Таким образом, психофизиологической основой функциональной системы чтения выступает совместная деятельность различных зон головного мозга. Каждая из них вносит свой вклад в сложный процесс чтения. Нарушение функционирования любой из вышеперечисленных зон головного мозга может привести к специфическим, связанным с функциями данной зоны отклонениям и отразится на качестве освоения навыка чтения будущих школьников.

Операциональный состав чтения

При оценке уровня владения чтением важно учитывать совокупность характеристик его технической и смысловой сторон.

При овладении навыком чтения у начинающего чтеца возникает мотив к деятельности. Ребенок начинает ориентироваться в задании, знакомиться с условиями чтения, на основе чего выделяет цель чтения. В зависимости от цели чтение подразделяется на два вида: чтение вслух или «про себя». Освоение навыка чтения начинается всегда с чтения вслух, хотя этот вид чтения является более сложным в сравнении с «тихим» чтением, так как требует от чтеца четкости и выразительности при воспроизведении текста. При чтении «про себя» операциональный состав как бы сворачивается, исключается активное артикулирование и проговаривание вслух. Повышается скорость зрительного восприятия текста и осмысления его содержания. Чтение «про себя» протекает в 1,5-3 раза быстрее, и уровень качества понимания прочитанного выше, нежели при чтении вслух. Это связано с

возможностью читающего остановиться, забежать глазами вперед по тексту или, наоборот, вернуться, перечитать и уточнить уже прочитанное. Однако на начальном этапе овладения грамотой именно чтение вслух имеет наибольшее значение, так как максимально способствует поэтапному формированию и закреплению всех его технических операций[4, 23].

Зрительное восприятие графически представленной информации (букв, слогов, слов) – первая операция чтения. Глаз человека способен осуществлять как сенсорные, так и моторные функции.

На начальных этапах становления навыка чтения ребенок усваивает зрительные образы графем. В русском алфавите буквы – плоскостные геометрические объекты, обладающие разной степенью сложности для восприятия их глазом. Все печатные буквы русского алфавита состоят из фиксированного набора элементов: –, |, /, О, о. Каждый элемент буквы и его расположение в пространстве имеет смысловозначительное значение. Исходя из этого, графически сходными являются буквы: о – с – е; т – г; п – н – ии другие. Б.Г. Ананьев, Т.Г. Егоров указывают на то, что дети в начале обучения часто смешивают такие буквы при чтении. Иногда элементы рядом стоящих букв могут восприниматься как части одного целого, при этом у ребенка складывается новый зрительный образ, так называемая «псевдобуква»[4, 23].

При чтении взгляд чтеца пробегает по строке короткими и быстрыми скачками – саккадами, впервые описанными L. E. Javal [64]. Между скачками существуют остановки, неподвижные фиксации объектов. На начальных этапах освоения навыка чтения ребенок делает 10-12 таких остановок на одной строке, опытному чтецу обычно достаточно 3-4 фиксации. Именно в это время неподвижной фиксации воспринимается небольшая часть текста.

Та информация, которая была запечатлена во время фиксации взора, откладывается в зрительной памяти и сохраняется в течение нескольких секунд. Затем происходит сканирование - считывание информации из памяти, а так же перемещение взгляда по объекту восприятия для уточнения его

деталей. При этом порядок перемещения взгляда, его направление для каждого будет индивидуальным и закладывается уже в дошкольном возрасте.

Движения глаз (моторный компонент зрения) в процессе чтения занимает около 5% всего времени, 95% времени чтец тратит на опознание увиденного в моменты фиксации взора (гностический компонент зрения). Соответственно, скорость чтения будет зависеть от объема информации, полученной за время фиксации. Объем единицы восприятия зависит от уровня сформированности навыка чтения: опытный чтец схватывает целиком несколько слов или даже предложение, а начинающий – одну или несколько букв.

Во время чтения взор чтеца, совершая саккады и фиксации доходит до конца строки, затем совершает быстрый регрессивный скачок влево, к началу следующей строки. Регрессивные движения взора нужны не только при переходе к следующей строке, но и для уточнения уже прочитанного материала. Частота регрессивных движений глаз зависит от уровня автоматизации навыка чтения: чем выше уровень читательской компетентности, тем меньше регрессий совершает ребенок в процессе чтения. Также количество регрессий взора зависит от сложности, новизны, значимости читаемого текста для чтеца.

Исследователи выделяют в акте чтения так же антиципирующие движения глаз, которые позволяют «забегать» вперед по тексту.

Данные глазодвигательные операции чтения опытным чтецом не осознаются и осуществляются произвольно. Но прежде стать неосознанными, согласно теории уровневого построения движений Н.А. Бернштейна, эти механизмы проходят стадию произвольного, осознанного овладения [12]. Ребенок на начальных этапах обучения чтению, контролирует и подчиняет движения глаз топологическим свойствам читаемого текста: учится выделять начало текста, прослеживать строку слева направо, точно переходить от одной строки к другой без пропусков и повторов. Поэтому начинающий читатель часто использует при чтении слежение пальцем или

указкой. Ю.Б. Гиппенрейтер в своих исследованиях показал важность взаимодействия глаз и руки при чтении. В одних случаях рука является ведущей, в других глаз задает параметры движения руки. Возможна взаимная передача функций, когда рука и глаз вносят равноценный вклад в решение задачи. Именно такой вид взаимодействия предпочтителен при обучении чтению. Причем сканирование информации осуществляется строго слева направо. Изменение этого направления приводит к ошибкам перевода зрительной информации в речевую.

Если рассматривать чтение как процесс перекодирования информации, то в устной речи можно выделить звуковой код. Значение слова – код, состоящий из звуков, расположенных в определенной последовательности. В письменной речи используют графический код, при котором единицы устной речи переводятся в знаки. При этом могут быть использованы различные знаки письменной речи в зависимости от того, в рамках какой письменности выполнена перекодировка. В русском языке преобладает фонетический тип письма, поэтому для перекодировки необходимо идентифицировать все звуки слова, определить их последовательность, и каждый звук соотнести с соответствующей буквой – единицей графического кода русской письменности. При чтении исследователи выделяют следующую последовательность: знаки графического кода читатель соотносит с устноречевым кодом, затем происходит понимание прочитанного. Соответственно, зрительное восприятие графем в процессе чтения должно обязательно сопровождаться их переводом в акустический, речедвигательный аналог. Это является значимым при переводе невербальной информации в вербальную. Фонетическая система русского языка насчитывает 42 фонемы: 6 гласных и 36 согласных звуков. Для обозначения 42 фонем в русском алфавите представлено 33 буквы. Это можно объяснить отсутствием в алфавите специальных букв для обозначения мягких звуков. Твердость-мягкость фонем передается при помощи дополнительных букв: мягкого знака и гласных второго ряда: я, ё, ю, е, и. Эта особенность системы русского

письма определяет слоговой принцип русской графики как ведущий. То есть прочтение каждой буквы зависит от последующей буквы.

Ребенок старшего дошкольного возраста сначала осваивает звуко-буквенные отношения в изолированном виде: за каждой буквой закрепляется конкретное типовое звучание. У ребенка постепенно устанавливается связь между звуком устной речи и буквой его обозначающей. Данная операция является первым этапом овладения навыком чтения[57].

При обучении технической стороне чтения основной задачей является овладение ребенком навыком слогослияния. Основную трудность на этом этапе вызывает переход от изолированного звучания фонемы к позиционному. Артикулема отдельного звука предполагает определенные этапы в работе органов артикуляции: экскурсия – выход из неподвижности, начало движения; выдержка и рекурсия – стадия покоя речевых органов. Но когда несколько фонем произносятся слитно, рекурсия первого звука сливается с экскурсией последующего, что обеспечивает плавность слияния. В процессе чтения опорой для слияния звуков является гласный звук, выполняющий функцию слогаобразования и определяющий произношение предшествующей согласной фонемы. Для осуществления данного процесса необходимым условием является сформированность фонематического восприятия. Ребенок должен уметь в устной речи дифференцировать акустико-артикуляционно сходные звуки [г] – [к], [б] – [п], [ч] – [т'] и другие, чтобы установить тесную связь между видимой буквой и фонемой, которую она обозначает.

На втором этапе овладения чтением ребенок овладевает навыком слогослияния. Затем аналитически выделенные в слове слоги ребенок синтезирует в целое слово – это происходит на третьем этапе обучения чтению. Ребенок читает простые часто встречающиеся слова целиком, синтетически, а встречая многосложные или незнакомые слова, переходит на послоговое чтение. При переходе на синтетический тип чтения ребенок оперирует целыми словами и группами слов, бегло и правильно прочитывает

целые предложения. Этапы последовательного укрупнения оперативных единиц чтения, связанные с овладением ребенком ступенями чтения, подробно описаны Т. Г. Егоровым [23].

Описанные выше механизмы чтения обеспечивают его техническую сторону, которая является условием для становления смысловой стороны чтения. Ведь понимание смысла прочитанного – основная задача чтения.

Смысловая сторона чтения формируется одновременно с технической. На втором этапе овладения чтением понимание прочитанного возникает в результате анализа слогов и соединения их в слова. На данном этапе техническая сторона чтения еще опережает смысловую. По мере овладения синтетическим способом чтения, смысловая сторона начинает опережать техническую, на что указывает появление смысловых догадок в процессе чтения. Для опытного чтеца характерно антиципирующее чтение, опирающееся на предвосхищение смысла. В таком случае смысловая сторона ведет за собой техническую, создавая для нее наиболее благоприятные условия, положительно влияющие на правильность и скорость чтения[23, 75].

Т.Г. Егоров, Л.С. Цветкова и другие исследователи выделили условия, влияющие на становление смыслового компонента чтения[23,75]:

1) Развитие *лексической стороны речи* влияет на степень овладения прямым и переносным значением слов и словосочетаний, позволяет понять фактическое, предметное содержание, установить смысловые связи между различными частями текста.

2) Становление *грамматического строя языка* оказывает влияние на целостное понимание предложения. Умение выделять признаки, указывающие на причинно-следственные, временные и пространственные отношения в тексте является важнейшим инструментом понимания текста.

3) Для понимания прочитанного большое значение имеет *развитый кругозор ребенка и его читательский опыт*. Предыдущий опыт чтеца способствует накоплению связей между отдельными явлениями.

4) *Объем оперативной памяти*, который позволяет удерживать все композиционные элементы текста, сохранить последовательность событий.

Показателем, объединяющим уровни развития технической и смысловой сторон чтения, выступает *выразительность чтения*. Проведенное Д.Б. Элькониным [79] экспериментальное исследование показало, что монотонность при чтении является следствием недостаточности понимания смысла и объясняется невозможностью, особенно на начальных этапах овладения чтением, подчинить свою речь синтаксическому строю читаемого текста. Выделение смысловых частей в устном сообщении до начала обучения чтению является не осознаваемым ребенком процессом, который не переносится в чтение автоматически. Поэтому можно отметить расхождение между выразительностью и эмоциональностью устной речи и интонационной бедностью чтения у начинающих читателей.

Таким образом, процесс чтения является сложной деятельностью, состоящей из ряда операций, слабо связанных между собой на первых этапах обучения чтению. Каждая операция имеет свои специфические особенности, связанные с использованием в акте чтения различных психических процессов: речи, восприятия, памяти, мышления. Объединение всех этих компонентов в единое целое требует сложной организации мозговой деятельности человека.

1.2. Становление базовых читательских компетенций у дошкольников

Чтение – это функциональное, базовое умение для образования и жизни в современном обществе. Овладение навыком чтения происходит посредством долгого и целенаправленного обучения.

Сущность такого явления как чтение и особенности формирования данного вида речевой деятельности отражены в работах Л.С. Высотского, Д.Б. Элькониной, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой, А.Н. Корнева, А.В. Трошина, Т.Г. Егорова, Р.И. Лалаевой и других ученых.

Речевая деятельность - довольно сложная операционная структура, компонентами которой являются действия и операции. Эффективность деятельности зависит от того, насколько развиты навыки и умения. Рассмотрим элементы речевой деятельности: действие, операция, навык и умение.

Действие – одна из составляющих деятельности индивида, определяемая ее мотивом и имеющая конкретную цель.

Гальперин П.Я. выделяет три составляющих целостного действия: ориентировочная основа, выполнение и контроль [19]. Для действия характерны параметры:

- уровень выполнения;
- степень обобщенности и сокращенности;
- степень освоенности и «автоматизированности».

Леонтьев А.А. в своих трудах указывает, что основными речевыми действиями можно считать речевое высказывание (для говорения и письма) и восприятие и понимание речевого высказывания (для слушания и чтения)[43].

Второй компонент деятельности – *операция*. Она формируется на базе преобразования действий в процессе их осуществления. При этом действие становится средством воплощения следующего действия, а так же необходимым условием достижения новой цели.

Операции в ходе речевой деятельности становятся автоматизированными, что способствует становлению операционной стороны речевого действия как навыка.

Навык – это такой уровень их выполнения действия, при котором сознание человека, выполняющего данную деятельность, в большей степени направлено на содержательный компонент этой деятельности. При этом субъект, выполняющий действие, отвлечен от технической составляющей действия и операции.

В лингвистике и психолингвистике выделяют основные *языковые навыки* [21]:

- навыки отбора слов и словосочетаний в процессе построения речевых высказываний;
- навыки словоизменения и навыки отбора словоформ;
- навыки правильного оформления грамматической связи слов в словосочетаниях, навыки построения словосочетаний;
- навыки словообразования;
- навыки правильного грамматического структурирования предложений;
- навыки нормативного оформления грамматической связи между предложениями в составе текста.

Речевые навыки включают навыки смыслового анализа предмета речи и определения смысловых элементов содержания речевого высказывания; навыки речевого общения; навыки диалогической речи; навыки монологических высказываний.

Рассмотрим основные *критерии сформированности навыка*:

- отсутствие ошибок и качество выполнения действия или операции;
- оптимальная скорость при выполнении действий и операций;
- отсутствие направленности сознания на «техническую» сторону выполнения действия;
- отсутствие напряжения и быстрой утомляемости;
- исключение промежуточных операций;
- устойчивость – качество и время выполнения действий (операций) должно оставаться неизменным в условиях усложнения (до определенного предела) деятельности, составной частью которой они являются.

Когда по вышеперечисленным параметрам речевое действие или операция соответствует потребностям речевой коммуникации, можно говорить о сформированности речевого навыка.

Если навык определяет достаточно высокий уровень выполнения действий и операций и, то *умение* можно сопоставить с деятельностью в целом. «При усвоении речевых единиц и правил их использования, - указывает И.А. Зимняя, - у человека появляется речевая способность, которая формируется, совершенствуется под влиянием речевого общения» [27, с.1]. Речевое умение включает: лексическую, грамматическую, произносительную и семантическую подсистемы.

И.А. Зимняя указывает на то, что речевое умение – обязательное условие речевой деятельности. «Речевая деятельность определяется взаимодействием 3-х факторов – *знанием* единиц языка и правил их сочетания, *навыками* пользования этими единицами и правилами и комбинационным *умением* использовать имеющиеся знания для выражения новой мысли в новой ситуации» [27, с.1].

Предметное содержание основных подсистем речевого умения представлено на рисунке 1.

В современном образовании можно отметить некоторую переориентацию оценки конечного результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность». Происходит переход к компетентностному подходу в образовании.

Компетентностный подход предполагает не усвоение учеником отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе.

Отечественная педагогика стала использовать понятия «компетентность» и «компетенция» начиная с 90-х годов 20 века. Данные термины можно встретить в работах П.П. Борисова, И.А. Зимней, В.А. Кальней, А.В. Хуторского, Б.Д. Эльконина [26, 27, 74, 79]. В настоящее время, в силу незаконченного процесса формирования концепции компетентностного подхода, нет единого определения содержания понятий «компетентность» и «компетенция».

Рассмотрим лингвистическое толкование данных терминов. В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова дано следующее определение: «Компетентный – знающий, осведомленный, авторитетный в какой-либо области; второе значение – обладающий компетенцией» [51].



Рис. 1. Предметное содержание основных подсистем речевого умения

Группа разработчиков новых образовательных стандартов во главе с академиком В.Д. Шадриковым исходит из определения, согласно которому, «компетентность – это новообразование субъекта деятельности, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности» [77, с. 5]. Компетенция – это круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав. «Таким образом, мы видим, что компетенция относится не к субъекту деятельности, а к кругу вопросов, относящихся к деятельности. Другими словами, компетенции – это функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые кто-то может успешно решать. Компетентность же относится к субъекту деятельности. Это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи» [78, с.15].

Зеер Э.Ф. определяет компетентность в рамках традиционного понимания результата образования. Согласно его определению, компетентность – интегративное качество личности, включающее в себя систему необходимых знаний, умений и навыков, достаточных для выполнения определенного вида профессиональной деятельности [25, с.23].

Компетентность как ситуативно-деятельностную категорию, рассматривают А.Г. Бермус, Г.К. Селевко, О.М. Мутовкина, С.Е. Шишов, А.В. Хуторской [74]. С позиции данных ученых, это не просто набор знаний, умений, навыков и личностных качеств, а способность использовать их в конкретной ситуации.

Соотношение двух категорий описывает А.В. Хуторской. Он считает, что «компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых

для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [74, с.62]. Таким образом, если компетенция – заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке человека, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере, то компетентность – уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере [74].

В условиях современной, обновленной системы образования и требований Федерального государственного образовательного стандарта, предъявляемых к педагогам, возникает необходимость, как отмечает О.Е. Грибова, в анализе недостаточности речевого развития с акцентом на выделении первичного неполноценного звена в триаде «способность – деятельность – компетенция», что позволит выбрать адекватные подходы к коррекции и прогнозировать динамику речевого развития ребенка [22, с.45].

Анализ Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [68], Примерной основной образовательной программы начального общего образования показал, что основное внимание уделяется освоению ребенком образовательных областей и универсальных учебных действий. Однако при анализе чтения, как совокупности ее технической и смысловой стороны, опирающейся на знания и умения индивида [37, 40], мы можем утверждать, что при работе по формированию чтения возможно опираться на компетентностный подход.

В дошкольном возрасте невозможно говорить о формировании навыка чтения, однако, необходимо осуществлять формирование тех компетенций, которые позволят ребенку полноценно овладеть навыками чтения. Такие компетенции мы рассматривали, как базовые читательские компетенции.

Под *базовыми читательскими компетенциями* мы понимаем готовность ребенка к успешному овладению навыками технически правильного и осознанного чтения.

На основе четырехкомпонентной модели анализа ключевых компетенций детей О.В. Рябовой [58] мы выделили следующие базовые читательские компетенции:

1) *Компетенции, обеспечивающие визуальное восприятие текста:* способность активно использовать зрительное внимание, зрительную память, зрительное восприятие (восприятие графического знака; опознание графического знака на основе сличения с имеющимися в памяти эталонами; последовательное сканирование графической информации).

2) *Компетенции, обеспечивающие смысловое восприятие текста, его содержания и контекста:* готовность ребенка анализировать и использовать в тексте пространственно-временные представления, способность к восприятию, анализу и пониманию речевого высказывания, сформированность фонематических процессов и лексико-грамматических категорий.

Вышеперечисленные компетенции обеспечивают становление универсальных учебных действий и читательских компетенций у детей в школьном возрасте.

1.3. Анализ механизмов возникновения дислексии у детей

Нарушения чтения у детей можно разделить на специфические расстройства (дислексия), и неспецифические нарушения чтения. Неспецифические ошибки при чтении чаще связаны с недостатками в интеллектуальном развитии с сенсорными нарушениями. В таком случае степень выраженности нарушения чтения напрямую зависит от тяжести первичного дефекта. По мнению А.Н. Корнева, в эту группу нарушений можно включить и трудности в чтении, возникающие у детей с тяжелыми нарушениями речи [37].

В отечественной логопедии существует две классификации речевых расстройств: клинико-педагогическая и психолого-педагогическая. В

соответствии с клинико-педагогической классификацией дислексию включают в группу нарушений письменной речи.

В психолого-педагогической классификации (Р. Е. Левина, 1968) нарушения письменной речи не выделены в отдельную группу и рассматриваются как симптомы фонетико-фонематического или общего недоразвития речи [42].

В Международной классификации болезней десятого пересмотра (ICD-10) дислексия соответствует диагнозу «специфическое расстройство чтения».

Дислексия – это частичное расстройство процесса овладения чтением, проявляющееся в многочисленных повторяющихся ошибках стойкого характера, обусловленное несформированностью психических функций, участвующих в процессе овладения чтением, при сохранном слухе, зрении, интеллекте и регулярном обучении [40, с. 21].

Причиной нарушения чтения может быть *задержка формирования определенных функциональных систем*, принимающих участвующих в акте письменной речи, - как следствие воздействия неблагоприятных факторов на ребенка в разные периоды его развития. Причиной дислексии может быть органическое поражение речевых участков головного мозга [45]. Некоторые ученые указывают на роль наследственного фактора, повлиявшего на появление нарушения чтения (Б. Хальгрэн, М. Рудинеско). В данном случае на генетическом уровне передается качественная незрелость отдельных мозговых зон, отвечающих за организацию акта чтения. Большее распространение получила концепция Р.Е. Левиной, которая говорит о дислексии как о проявлении системного недоразвития речи [41, 42].

Часто среди причин дислексии исследователи выделяют трудности формирования процесса латерализации, что приводит к нарушению функции коркового контроля в процессе чтения.

Так же нарушения чтения могут быть вызваны расстройствами праксиса и гнозиса, отвечающих за обеспечение восприятия пространства и времени. У таких детей можно отметить трудности при нахождении исходной точки в

пространстве и времени, а также в анализе и воспроизведении точной пространственной и временной последовательности [57].

Исследование М. Куцема и К. Лоная показало, что нарушение синтеза слуховых и зрительных возбуждений в коре головного мозга так же может стать причиной появления дислексии у ребенка.

Румянцева Л.И. отмечает, что у детей, имеющих нарушения чтения часто прослеживается несформированность произвольной моторики, недостаточность слухо-моторных координации и чувства ритма.

Современная классификация нарушений чтения разработана Р.И. Лалаевой. Данная классификация включает следующие виды дислексии: фонематическую, семантическую, аграмматическую, оптическую и мнестическую.

Рассмотрим *проявления дислексии*:

- замедленный темп чтения;
- способ чтения, не соответствующий программным требованиям;
- наличие большого количества стойких ошибок чтения;
- нарушение понимания прочитанного.

Нарушение скорости чтения можно диагностировать при том, когда ребенок читает в замедленном темпе, не соответствующем программным требованиям.

Горецкий В. Г. и Тикунова Л. И. указывают на то, что непродуктивные способы чтения (позвуковое и отрывистое послоговое чтение, имеющее стойкий характер) свидетельствуют о *нарушениях формирования способа чтения* [57].

Нарушение правильности чтения можно отметить при большом количестве ошибок чтения. Изучение ошибок чтения проводили Р.Е. Левина, Р.И Лалаева, Б. Г. Ананьев, Т. Г. Егоров и другие ученые. Знание механизмов появления ошибок чтения помогает понять процесс овладения навыком чтения, выявить трудные для ребенка операции [4, 23, 40, 41,42].

На основе анализа выделенных исследователями ошибок чтения, Русецкая М.Н. объединила их в следующие группы [57]:

1) *ошибки угадывающего чтения* [4, 23, 75] – самые распространенные, встречаются на начальных этапах овладения навыком чтения практически у всех детей. К ним относятся ошибки замены слов при их оптическом сходстве, смысловом сходстве.

2) *ошибки в чтении окончаний* [4, 23, 75] – данный тип ошибок связан со смысловой догадкой, когда неправильное прочтение окончания слова вызвано с неверным угадыванием, а не с нарушением согласования.

3) *смещения букв, обозначающих звуки, схожие по акустико-артикуляционным признакам* [2, 4, 23, 24, 41, 59] чаще наблюдаются на начальных этапах овладения навыком чтения. Здесь можно отметить смещения букв, обозначающих гласные звуки, согласные звуки, имеющие акустическое и артикуляционное сходство по звонкости-глухости, твердости-мягкости, аффрикаты, аффрикаты и их компоненты, свистящие-шипящие звуки.

4) *перестановки букв и слогов*[28] – нарушение последовательности единиц слова.

5) *пропуски и добавления букв*, обозначающих как гласные, так и согласные звуки[2, 4, 23, 28, 59, 75].

6) *неправильная постановка ударения*[4, 23]. Достаточно распространенный вид ошибок. Возникает в связи с трудностями овладения подвижным ударением слов, требующим от ребенка чуткости к ритмическому строю языка.

7) *аграмматизмы*: искажение грамматической формы зависимого слова в словосочетании, когда уже прочитано главное слово, задающее его форму.

8) *смещение оптически сходных букв* [2, 4, 23, 42, 75] – чтец путает буквы, визуально схожие между собой: ч – н, у – х, е – о, т – г, п – н, о – ю и другие.

9) *повторы букв, слогов и слов* [23, 37, 42, 79]. Чаще отмечается у детей на начальных этапах овладения чтением (актуализация слова, прочитанного по слогам, уточнение его значения).

Нарушение смысловой стороны чтения проявляется в непонимании значений слов текста, словосочетаний, искажении фактических данных, неумении выделить основную мысль текста[2, 40, 43]. Цветкова Л. С. выделяет нарушение понимания, связанное с сужением объема речеслуховой памяти, затрудняющим актуализацию верного значения слова, и нарушения, вызванные неспособностью установить причинно-следственные связи в тексте [75].

Выводы по первой главе:

Теоретический анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что чтение – весьма сложный психофизиологический процесс, требующий слаженной работы ряда анализаторных систем: зрительной, речеслуховой, кинестетической. Чтение, как один из видов письменной речи, является более поздним и более сложным образованием, формируемым на базе устной речи.

Современные условия образования, основывающиеся на введении новых государственных стандартов, направлены на становление компетентностного подхода. Происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся.

Для того чтобы ребенок, поступивший в школу мог успешно овладевать чтением, необходимо формировать базовые читательские компетенции уже в дошкольном детстве. При этом необходимо учитывать состояние всех звеньев четырехкомпонентной модели ключевых компетенций дошкольника.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ БАЗОВЫХ ЧИТАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

2.1. Организация исследования особенностей базовых читательских компетенций у дошкольников

Эксперимент проводился в Муниципальном автономном Дошкольном общеобразовательном учреждении «Детский сад № 25», структурное подразделение «Золотой ключик» г. Верхотурья с 24 октября по 4 ноября 2016г. Нами было обследовано 24 ребенка старшего дошкольного возраста (6 лет) с разным уровнем речевого развития. Все дети посещают занятия логопеда на логопункте и имеют следующие виды логопедических заключений: фонетико-фонематическое недоразвитие речи (Андрей Д., Миша К., Лиза К., Полина П., Ваня Ч., Егор П., Нина Б., Антон Ш., Полина Щ., Василиса Г., Захар Т., Илья П., Дима К., Даша М.), общее недоразвитие речи III уровня (Ваня У., Сережа У., Ярослав Г., Ася Г.), общее недоразвитие речи IV уровня (Богдан Т., Кирилл С., Юля П., Марк А., Сережа Х., Максим Е.).

Так как с детьми исследуемой группы ведется логопедическая коррекционно-развивающая работа, задачей нашего исследования стало изучение зрительных функций, пространственно-временных представлений и детальное обследование уровня развития фонематических процессов.

Отбор приемов и содержания обследования фонематических процессов осуществлялся на основе методических рекомендаций Н.М. Трубниковой [66]. При обследовании зрительного восприятия использованы пособия: И.А. Смирновой «Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму» [62], разработаны задания для оценки уровня сформированности зрительного анализа и синтеза, стратегий сканирования изображения, уровня развития точных прослеживающих движений глаз, глазомера, пространственных представлений, объема зрительной памяти детей на основе

пособия «Визуальный тренажер» М.Н. Русецкой, Г.В. Чиркиной [56]. Полученные результаты оценивались количественно в баллах и качественно.

2.2. Обследование фонематических процессов у дошкольников

Фонематический слух

Обследование фонематического слуха проводилось на основе методических рекомендаций Н.М. Трубниковой [66]. Детям были предложены задания на опознавание фонем среди звуков, слогов и слов, различение фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам, задания на повторение за логопедом слогового ряда, называние слов с определенным звуком, определение наличия звука в названии картинок и другие.

При анализе результатов обследования фонематического слуха была использована четырехбалльная шкала оценивания:

4 балла: норма;

3 балла: не различает один акустический признак;

2 балла: не различает два акустических признака;

1 балл: не различает три и более акустических признака.

Результаты обследования фонематического слуха у детей исследуемой группы представлены в **приложении 1**, таблица 1.

Из полученных результатов обследования можно сделать вывод, что у всех детей обследуемой группы страдают функции фонематического слуха (таблица 1, рисунок 2). В **25%** случаев фонематический слух нарушен в пределах одного акустического признака (Андрей Д., Полина П., Нина Б., Василиса Г., Дима К., Даша М.). В **33%** случаев дети не различают на слух два акустических признака (Миша К., Ваня Ч., Егор П., Антон Ш., Полина Щ., Захар Т., Илья П., Ася Г.). В **42%** случаев фонематический слух страдает в пределах трех и более акустических признаков (Богдан Т., Лиза К., Кирилл С., Юля П., Сережа Х., Максим Е., Ваня У., Сережа У., Марк А., Ярослав Г.).

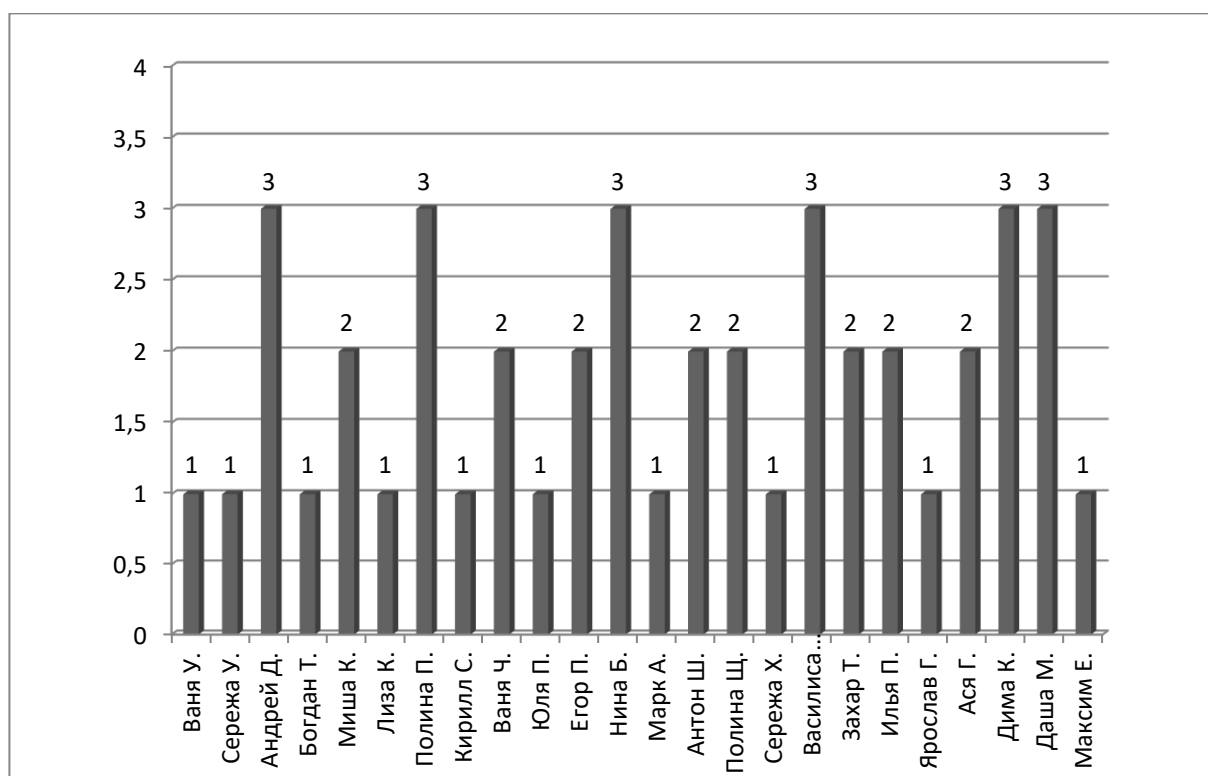


Рис. 2. Количественная оценка результатов обследования фонематического слуха детей.

Наибольшие трудности наблюдались при выполнении старшими дошкольниками следующих заданий: повторение за логопедом слогового ряда, называние слов с определенным звуком. Лучше всего дети справлялись с определением наличия звука в названии картинок.

Фонематическое восприятие

Для обследования фонематического восприятия была использована серия проб на определение количества звуков в слове, места звука в слове, порядка звуков в слове (по 3 пробы). Примеры заданий представлены в **приложении 1**.

При анализе результатов обследования фонематического восприятия была использована четырехбалльная шкала оценивания:

4 балла: все пробы выполнены правильно;

3 балла: при выполнении проб ребенок допустил одну ошибку;

2 балла: при выполнении проб ребенок допустил две ошибки;

1 балл: ребенок не справился с предложенными заданиями.

Результаты обследования фонематического восприятия у детей исследуемой группы представлены в **приложении 1**, таблица 2.

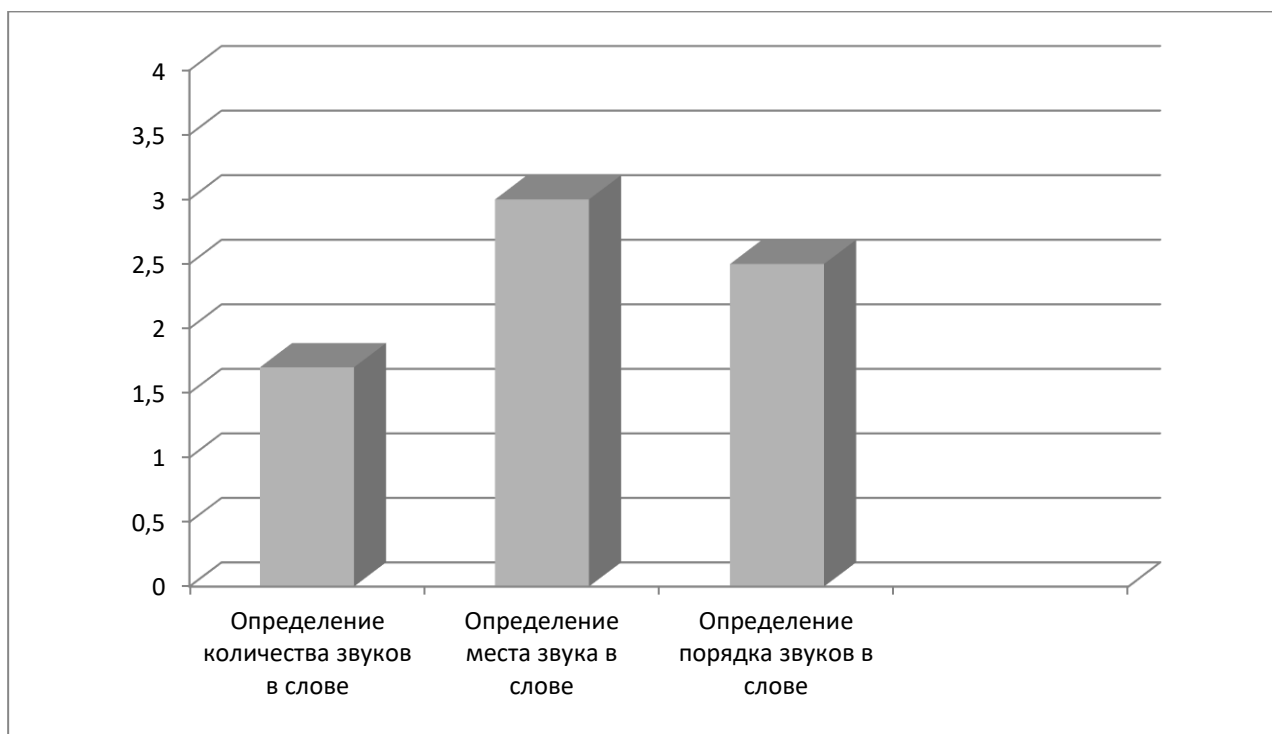


Рис. 3. Анализ результатов обследования фонематического восприятия детей.

Дети обследуемой группы лучше всего справлялись с пробами на **определение места звука в слове**: средний балл 3,0 (таблица 2, рисунок 3). Испытуемые довольно хорошо выполняли предложенные задания. Некоторые трудности вызвало задание на определение места звука в слове – в начале, середине или в конце.

Хуже удавалось выполнять пробы на **определение порядка звуков в слове**: 2,5 балла. Чаще дети исследуемой группы затруднялись выделить последовательно каждый звук в словах, ошибались при выделении звука из стечения согласных.

Самый низкий результат был получен при *определении количества звуков в слове*: средний балл 1,7. Хотя дети хорошо справлялись с заданием по определению количества звуков в коротких словах, трудности всё же вызывал подсчёт звуков в двух-, трёхсложных словах. Так же испытуемым сложным показалось задание на определение количества гласных и согласных звуков слова.

Отсюда следует, что при развитии фонематического восприятия у детей данной группы необходимо уделять особое внимание формированию следующих функций: умение определять место фонемы в слове; подсчёт звуков в двух-, трёхсложных словах; определение количества гласных и согласных фонем в слове; последовательное выделение каждого звука в слове; выделение фонемы из стечения согласных.

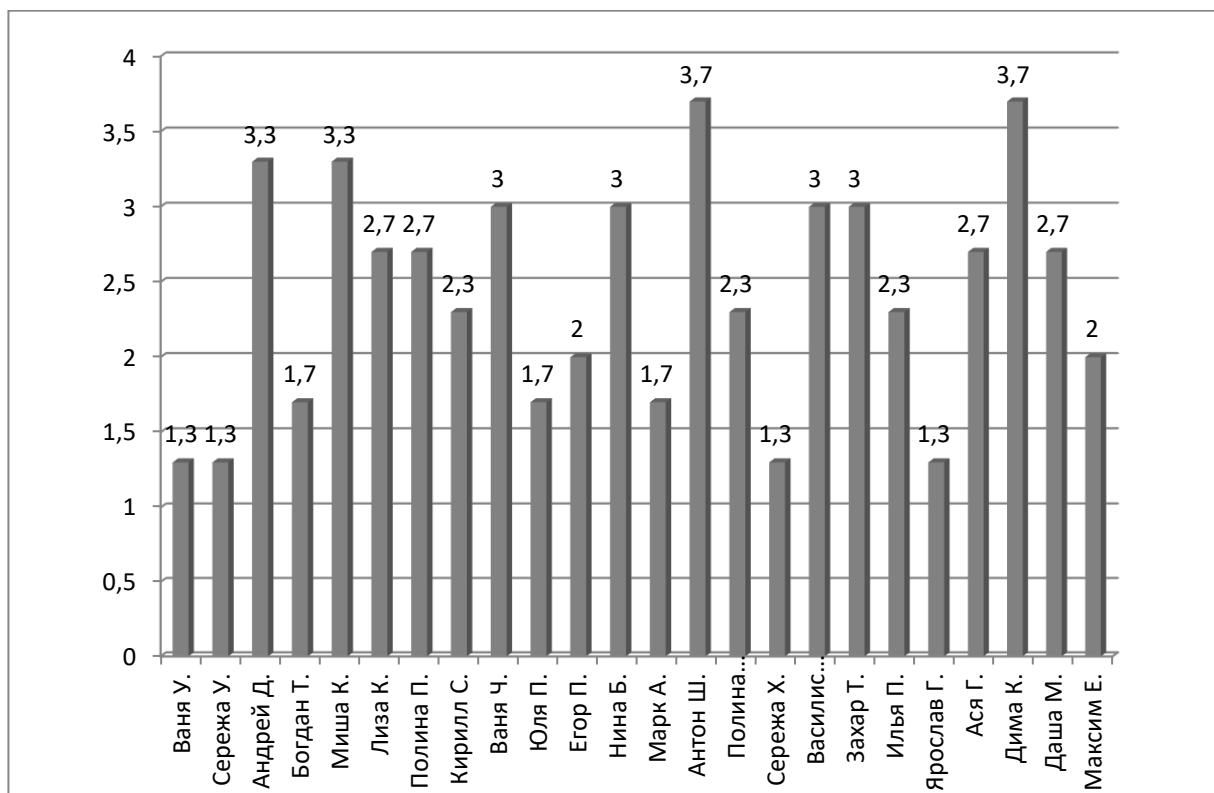


Рис. 4. Количественный анализ результатов обследования фонематического восприятия.

Анализируя результаты обследования фонематического восприятия по количественному признаку (см. рисунок 4), было выделено две группы детей:

1 группа – уровень развития фонематического восприятия испытуемых выше среднего относительно результатам экспериментальной группы детей.

В эту группу вошли дети, результат обследования которых 2,4 балла и выше;

2 группа – уровень развития фонематического восприятия детей ниже среднего результата экспериментальной группы детей. Результат обследования детей данной группы – ниже 2,4.

В *первую группу* вошли следующие дети: Андрей Д., Миша К., Лиза К., Полина П., Ваня Ч., Нина Б., Антон Ш., Василиса Г., Захар Т., Ася Г., Дима К., Даша М. Во *вторую группу* вошли: Ваня У., Сережа У., Богдан Т., Кирилл С., Юлия П., Егор П., Марк А., Полина Щ., Сережа Х., Илья П., Ярослав Г., Максим Е.

2.3. Обследование зрительного восприятия у дошкольников

При обследовании зрительного восприятия мы использовали задания из пособия: И.А. Смирновой «Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму» [62], а так же разработали дополнительный материал для диагностики, опираясь на задания альбома «Визуальный тренажер» М.Н. Русецкой, Г.В. Чиркиной [56].

Все задания были разделены на IV блока:

I блок: диагностика уровня сформированности зрительного анализа и синтеза, произвольного зрительного внимания.

II блок: обследование стратегий сканирования изображений, уровня развития точных прослеживающих движений глаз и глазомера.

III блок: временные представления и представления о системе координат: «сверху – снизу», «спереди – сзади», «слева – справа».

IV блок: объем зрительной памяти.

Все задания представлены в **приложении 1**.

При оценке результатов учитывались следующие параметры: скорость, качество выполнения.

Диагностика уровня сформированности зрительного анализа и синтеза, произвольного зрительного внимания

Детям было предложено 23 задания. При оценке результатов учитывались следующие параметры: скорость, качество выполнения.

При анализе результатов обследования уровня сформированности зрительного анализа и синтеза, произвольного зрительного внимания была использована четырехбалльная шкала оценивания. Для оценки результатов выполнения *заданий № 1-12, 19-23* использовались следующие критерии:

4 балла: выполнил правильно, затратив на выполнение не более 2 сек.;

3 балла: выполнил правильно, затратив на выполнение 2 – 4 сек.;

2 балла: выполнил правильно, затратив на выполнение более 4 сек.;

1 балл: допустил ошибку.

Для *заданий № 13,14* были использованы критерии:

4 балла: все предметы назвал верно, затратив на выполнение не более 2 сек.;

3 балла: все предметы назвал верно, затратив на выполнение более 2 сек.;

2 балла: не узнал один предмет из предложенных;

1 балл: не узнал два и более предмета из предложенных.

Критерии для *задания № 15*:

4 балла: все предметы назвал верно, затратив на выполнение не более 2 сек.;

3 балла: все предметы назвал верно, затратив на выполнение более 2 сек.;

2 балла: допускал ошибки при узнавании изображений предметов менее 1 см.;

1 балл: допускал ошибки при узнавании изображений предметов всех величин.

Критерии для *задания № 16:*

4 балла: все предметы назвал верно, затратив на выполнение не более 2 сек.;

3 балла: все предметы назвал верно, затратив на выполнение более 2 сек.;

2 балла: допускал ошибки при узнавании неполных изображений предметов;

1 балл: допускал ошибки при узнавании полных и неполных изображений предметов.

Для *заданий № 17,18* были использованы критерии:

4 балла: все фигуры назвал верно, затратив на выполнение не более 2 сек.;

3 балла: все фигуры назвал верно, затратив на выполнение более 2 сек.;

2 балла: не знает название 1-2 фигур из предложенных;

1 балл: не знает название более 2 фигур из предложенных.

Количественный анализ результатов диагностики уровня сформированности зрительного анализа и синтеза, произвольного зрительного внимания можно представить в виде гистограммы (см. рис. 5). Максимальный балл за выполнение заданий первого блока составляет 92.

Всех лучше с заданиями первого блока справились Антон Ш., Полина П., Андрей Д. (86 - 85 баллов из 92 возможных). Низкий уровень развития зрительного анализа и синтеза, произвольного зрительного внимания обнаружен у Сережи У., Ярослава Г., Вани У. (38, 40, 41 балл соответственно).

При выполнении заданий I блока испытуемые допускали следующие ошибки:

1. соскальзывание взгляда со строки при выполнении заданий № 15, 16 (Богдан Т., Андрей Д., Ваня Ч., Юля П., Илья П., Ярослав Г., Сережа У., Ваня У.);
2. не сформированный навык слежения пальцем по строке (Богдан Т., Андрей Д., Ярослав Г.);
3. замедленный темп узнавания предметов маленькой величины (Захар Т., Дима К.);
4. ошибки распознавания неполного изображения предмета (Ваня У., Ярослав Г., Егор П., Лиза К., Кирилл С., Юля П., Нина Б., Полина Щ., Сережа Х., Василиса Г., Ася Г.).

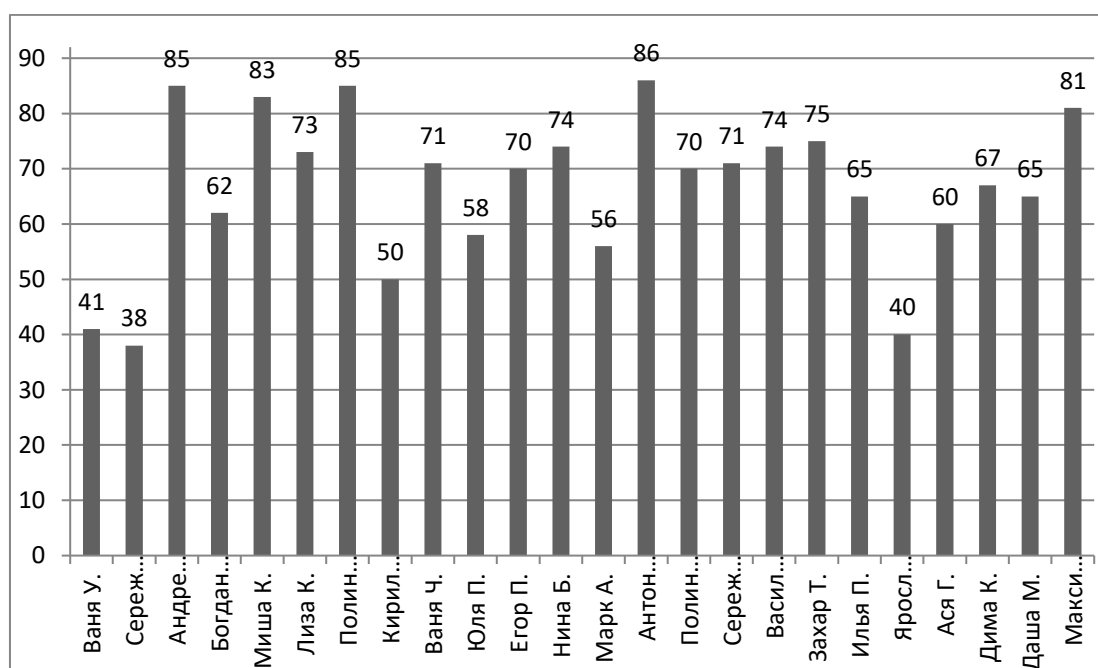


Рис. 5 Количественный анализ результатов обследования уровня развития зрительного анализа и синтеза, произвольного зрительного внимания

Возникли затруднения при назывании геометрических фигур у Вани У., Сережи У., Кирилла С., Захара Т., Ярослава Г., Ася Г., Димы К., Юли П., Марка А., Сережи Х.

Диагностика стратегий сканирования изображений, уровня развития точных прослеживающих движений глаз и глазомера

При оценке уровня сформированности навыка сканирования изображений, точных прослеживающих движений глаз и глазомера было предложено два задания. При выполнении первого задания испытуемые взглядом прослеживали траекторию движения предмета по линии (прерывистая, тонкая, жирная линия). Второе задание было разделено на две части: сначала детям предлагалось назвать самый короткий и самый длинный карандаш; затем назвать карандаши в порядке возрастания их длины. Были использованы следующие критерии:

Задание № 1:

- 4 балла – выполнил верно, затратив не более 3 сек.;
- 3 балла – выполнил верно, затратив 3-5 сек.;
- 2 балла – выполнил верно, затратив более 5 сек.;
- 1 балл – допустил ошибку.

Задание № 2:

- 4 балла – выполнил верно, затратив не более 6 сек.;
- 3 балла – выполнил верно, затратив более 6 сек.;
- 2 балла – выполнил верно только первую часть задания;
- 1 балл – допустил ошибки при выполнении 1 и 2 части задания.

Количественный анализ результатов диагностики уровня сформированности стратегий сканирования изображений, уровня развития точных прослеживающих движений глаз и глазомера можно представить в виде гистограммы (см. рис. 6). Максимальный балл за выполнение заданий II блока составляет 8.

Из рисунка 3 видно, что лучше всего с заданиями второго блока справились Полина П., Ваня Ч., Антон Ш., Полина Щ., Василиса Г. (8 баллов из 8 возможных). Низкий уровень развития стратегий сканирования

изображений, уровня развития точных прослеживающих движений глаз и глазомера обнаружен у Ярослава Г., Сережи У., Даши М. (2 и 3 балла).

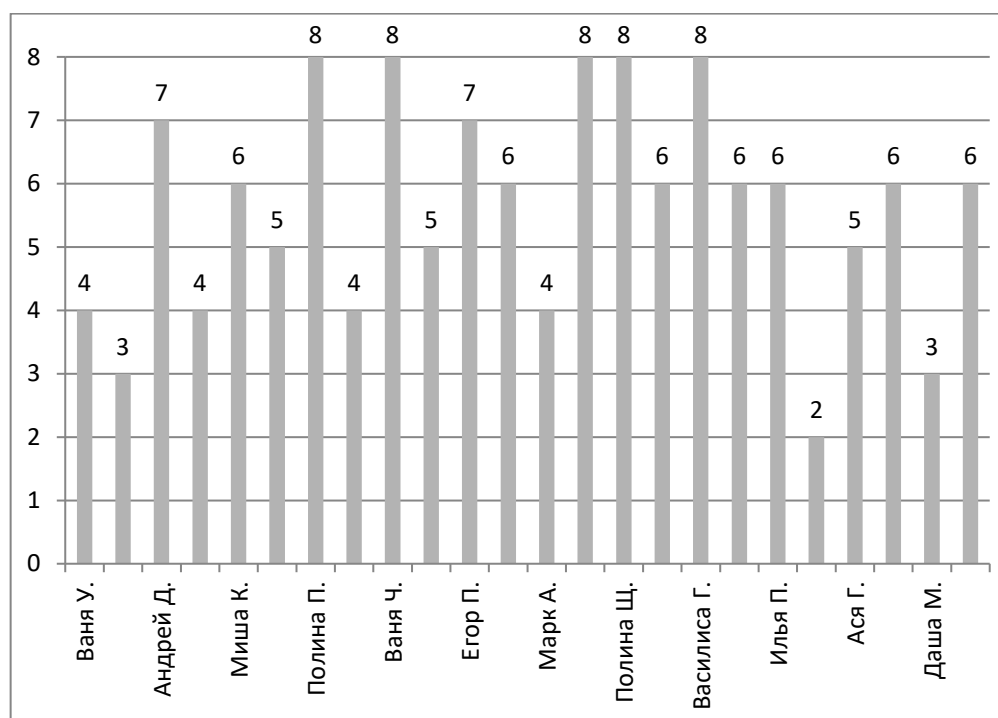


Рис. 6 Количественный анализ результатов обследования уровня развития стратегий сканирования изображений, уровня развития точных прослеживающих движений глаз и глазомера

Все испытуемые, кроме Ярослава Г. И Даши М. успешно справились с заданием № 1. Сережа У. и Марк А. затратили больше времени (9 сек и 7 сек. Соответственно), по сравнению с остальными ребятами, на прослеживание каждого объекта из задания.

Задание № 2 было разделено на две части: найти самый длинный и самый короткий карандаш; назвать карандаши в порядке увеличения их длины. Богдан Т., Сережа У. и Ярослав Г. допустили ошибки при выполнении как первой, так и второй пробы. Ваня У., Миша К., Лиза К., Кирилл С., Марк А., Илья П., Ася Г., Даша М. успешно справились только с первой частью задания.

Диагностика сформированности временных представлений и представлений о системе пространственных координат

В блоке заданий по оценке уровня развития временных представлений и представлений о системе координат: «сверху – снизу», спереди – сзади», «слева – справа» детям было предложено три задания. В первом задании испытуемые должны были ответить на вопросы: какой рисунок находится в правом верхнем углу, в левом нижнем углу, что находится посередине листа; назовите предметы, расположенные спереди от грузовика, сзади грузовика. Второе и третье задание были направлены на определения уровня сформированности представлений о временах суток и года, их последовательности. Использовались следующие критерии:

1) Задание № 1:

4 балла – выполнил верно;

3 балла – не сформирован один параметр системы координат («сверху – снизу» / спереди – сзади» / «слева – справа»);

2 балла – не сформированы два параметра системы координат;

1 балл - не сформирован ни один из вышеперечисленных параметров системы координат.

2) Задания № 2, 3:

4 балла – выполнил верно, затратив не более 6 секунд;

3 балла – выполнил верно, затратив 7 секунд и более;

2 балла – называет времена суток / года, но путает последовательность;

1 балл – не знает времен суток / года.

Количественный анализ результатов диагностики уровня развития временных представлений и представлений о системе координат: «сверху – снизу», спереди – сзади», «слева – справа» можно представить в виде гистограммы (см. рис. 7). Максимальный балл за выполнение заданий III блока составляет 12 баллов.

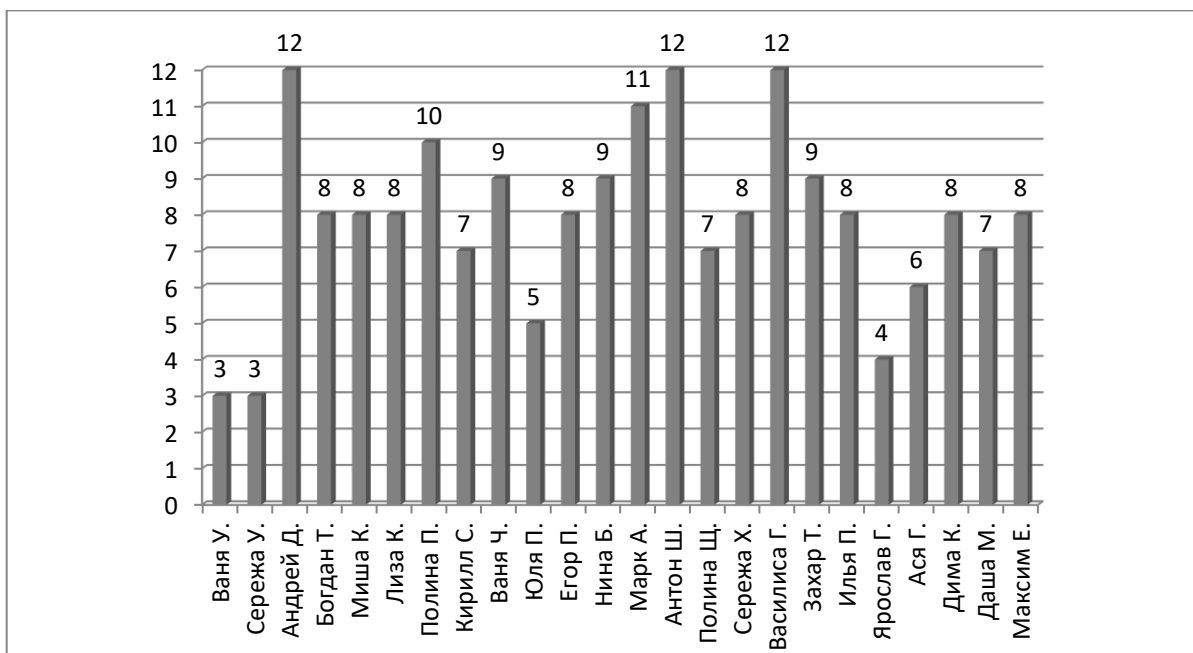


Рис. 7. Количественный анализ результатов обследования уровня развития временных представлений и представлений о системе координат

Из гистограммы видно, что не все испытуемые справились с заданиями III блока успешно. Низкий уровень сформированности временных и пространственных представлений был обнаружен у испытуемых: Ваня У., Сережа У., Ярослав Г. (3 и 4 балла из 12 возможных). Лучшие результаты показали Андрей Д., Антон Ш., Василиса Г. (12 баллов).

При выполнении первого задания III блока дети чаще допускали ошибки в связи с определением сторон «справа-слева» (59% всех ошибок), реже испытуемые путали категории «сверху-снизу», «спереди-сзади» (23% и 18% соответственно). Полностью не сформированы категории пространственных отношений у Вани У., Сережи У., Юли П., Ярослава Г. (17% испытуемых). Закончен процесс формирования представлений о системе пространственных координат у Андрея Д., Миши К., Лизы К., Полины П., Вани Ч., Егора П., Нины Б., Марка А., Антона Ш., Василисы Г., Аси Г. (46% испытуемых).

При выполнении задания, направленного на выявление уровня сформированности представлений о последовательности смены времени

суток (утро, день, вечер, ночь) выявлено, что 17 % испытуемых не называют время суток (Ваня У., Сережа У., Ася Г.). У 38% обследованных детей не сформированы представления о последовательности смены времени суток (Миша К., Лиза К., Кирилл С., Ваня Ч., Юля П., Егор П., Ярослав Г., Даша М., Максим Е.). Остальные испытуемые хорошо справились с заданием: в 33% случаев выявлен низкий темп выполнения задания (Богдан Т., Нина Б., Марк А., Полина Щ., Сережа Х., Захар Т., Илья П., Дима К.), 17% испытуемых справились с заданием быстро (Андрей Д., Полина П., Антон Ш., Василиса Г.).

Третье задание данного диагностического блока у большинства испытуемых вызвало трудности. У 17% обследованных (Ваня У., Сережа У., Ярослав Г., Ася Г.) не сформированы понятия «весна», «лето», «осень», «зима». 54% детей не смогли восстановить последовательность смены времен года (Богдан Т., Миша К., Лиза К., Полина П., Кирилл С., Юля П., Егор П., Нина Б., Полина Щ., Сережа Х., Илья П., Дима К., Даша М.). Остальные дети задание выполнили правильно, при этом низкий темп припоминания выявлен в 12 % случаев (Ваня Ч., Захар Т., Максим Е.), быстро отвечали Андрей Д., Марк А., Антон Ш., Василиса Г. (17% испытуемых).

Диагностика объема зрительной памяти

В IV диагностическом блоке были предложены три серии изображений (8, 8 и 6 предметов). Испытуемым предлагалось назвать предметы, изображенные на одном листе, затем альбом закрывался, дети перечисляли названия предметов, которые запомнили. При обследовании объема зрительной памяти использовались следующие критерии:

1) Задания № 1,2:

- 4 балла – вспомнил названия не менее 7 предметов;
- 3 балла – вспомнил названия 5-6 предметов;
- 2 балла – вспомнил названия 3-4 предметов;
- 1 балл – вспомнил названия 1-2 предметов.

2) Задание № 3:

4 балла – вспомнил названия не менее 6 предметов;

3 балла – вспомнил названия 4-5 предметов;

2 балла – вспомнил названия 2-3 предметов;

1 балл – вспомнил название 1 предмета.

Были получены следующие результаты (см. рис. 8):

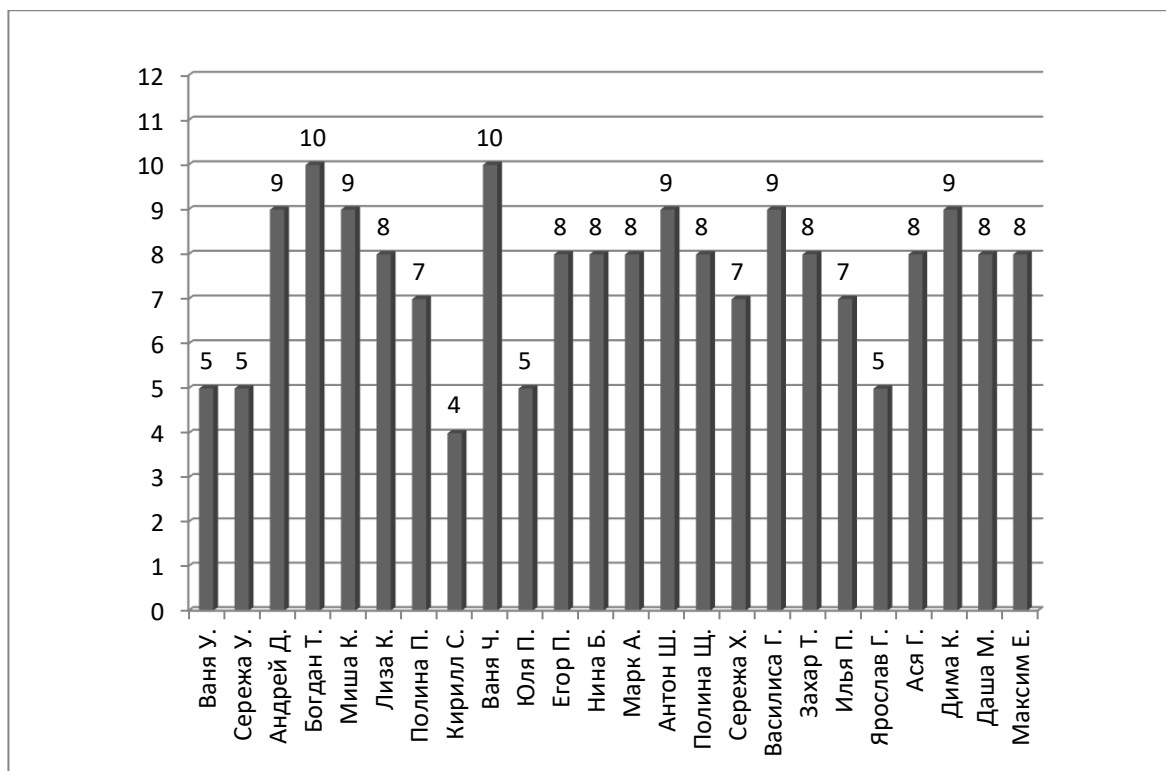


Рис. 8. Количественный анализ результатов обследования объема зрительной памяти

Из рисунка 8 видно, что испытуемые обладают разным уровнем объема зрительной памяти. Самый низкий результат среди обследованных детей у Кирилла С., Вани У., Сережи У., Ярослава Г. (4 и 5 баллов из 12 возможных). Высокий уровень объема зрительной памяти был обнаружен у Богдана Т., Вани Ч. (10 баллов).

При анализе результатов диагностики объема зрительной памяти было выделено три группы:

1) при последующих сериях наблюдается постепенное снижение объема зрительной памяти (Ваня У., Андрей Д., Богдан Т., Миша К., Кирилл С., Ваня Ч., Сережа Х., Захар Т., Ася Г., Даша М., Полина П., Марк А.). Данная группа составила 50% из числа обследованных дошкольников;

2) при последующих сериях наблюдается резкий спад объема зрительной памяти (Юля П., Антон Ш., Илья П., Ярослав Г., Дима К., Егор П., Максим Е.) – 29%;

3) при последующих сериях наблюдается повышение объема зрительной памяти (Сережа У., Лиза К., Полина Щ., Василиса Г., Нина Б.) – 21% испытуемых.

Отмечались случаи добавления слов из предыдущих серий (Ася Г., Максим Е., Василиса Г., Егор П.), а так же слов, не встречающихся в заданиях IV блока (Ася Г., Полина П.).

Таким образом, у всех испытуемых отмечаются недоразвитие зрительных функций. Уровень зрительного анализа и синтеза, произвольного зрительного внимания, объем зрительной памяти снижен у 100% обследованных детей. Способность к сканированию изображений, уровень развития точных прослеживающих движений глаз и глазомера закончили свое формирования лишь у 21% испытуемых (Полина П., Ваня Ч., Антон Ш., Полина Щ., Василиса Г.). Временные представления и представления о системе пространственных координат сформированы у 12% исследуемой группы детей (Андрей Д., Антон Ш., Василиса Г.).

Дополнительно среди родителей испытуемых проводилось анкетирование, целью которого являлось определение количества времени, затрачиваемого детьми на пользование мобильными электронными устройствами типа смартфон, планшет, компьютер и просмотр телевизионных передач, и состояния обработки визуальной информации у детей. В исследовании приняли участие 17 детей экспериментальной группы.

При сопоставлении результатов обследования зрительных функций дошкольников и данных анкетирования выделены три группы:

1. уровень сформированности зрительных функций испытуемых выше среднего, ограниченное время пользования устройствами (менее 1 часа в день). Эта категория детей составила **41%** испытуемых;
2. уровень сформированности зрительных функций испытуемых ниже среднего, ограниченное время пользования устройствами (менее 1 часа в день) – **35%** испытуемых;
3. уровень сформированности зрительных функций испытуемых выше среднего, неограниченное время пользования устройствами (более 1 часа в день) – **24%** испытуемых.

Исходя из полученных данных, нельзя отметить четко выраженной закономерности влияния мобильных электронных устройств и просмотра телевизионных передач, на состояние обработки визуальной информации у дошкольников исследуемой группы. Поэтому был проведен сравнительный анализ результатов обследования каждого компонента зрительных функций дошкольников и качества выполняемых действий на устройствах.

Среди тех детей, которые не играли в *развивающие игры* на устройствах или играли в них дозированно (20-40 минут в день) хорошие показатели уровня сформированности зрительного анализа и синтеза, произвольного зрительного внимания выявлены у **41%** испытуемых; уровень развития зрительной памяти выше среднего у **47%** дошкольников исследуемой группы.

Среди тех детей, которые не играют в *игры-бродилки* или играют в них 20-40 минут в день, **47%** испытуемых имеют хорошие показатели сформированности стратегий сканирования изображений, уровня развития точных прослеживающих движений глаз и глазомера; хорошо сформированы представления о системе координат у **59 %** испытуемых.

Среди тех испытуемых, которые смотрят *телевизор* менее одного часа в день показатели развития зрительной памяти выше среднего у **35%** детей.

У тех детей, которые много времени уделяют играм на устройствах и просмотру телевизионных передач, выявлены низкие показатели развития зрительных функций.

Среди испытуемых, которые играют в *развивающие игры* более одного часа в день хорошие показатели уровня сформированности зрительного анализа и синтеза, произвольного зрительного внимания выявлены лишь у **24%** испытуемых; уровень развития зрительной памяти выше среднего только в **18%** случаев.

Среди дошкольников, которые играют в *игры-бродилки* более одного часа в день хорошие показатели уровня сформированности стратегий сканирования изображений, уровня развития точных прослеживающих движений глаз и глазомера лишь у **12%** испытуемых; хорошо сформированы представления о системе координат у **12 %** детей исследуемой группы.

Среди тех испытуемых, которые смотрят *телевизор* больше одного часа в день показатели развития зрительной памяти выше среднего у **29%** детей.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что чрезмерное пользование гаджетами, просмотр телевизора более одного часа в день негативно сказываются на формировании зрительных функций дошкольников, что влияет на скорость и качество формирования базовых читательских компетенций детей. При дозированном же использовании устройств можно отметить положительное влияние на развитие компетенций, обеспечивающих визуальное восприятие текста: сформированность зрительного анализа и синтеза, произвольного зрительного внимания, зрительной памяти, формирование стратегий сканирования изображений, уровня развития точных прослеживающих движений глаз и глазомера, представлений о системе координат.

Вывод по второй главе

В ходе обследования фонематических процессов (фонематический слух и фонематическое восприятие) и зрительного восприятия старших дошкольников были обнаружены недостатки формирования вышеперечисленных процессов у всех испытуемых.

Так как у детей исследуемой группы имеются нарушения базовых составляющих ключевых компетенций, связанных с освоением навыка чтения: фонематические процессы, анализ и синтез речевого потока, зрительные функции, то в дальнейшем, при поступлении ребенка в школу, это может привести к нарушению формирования компетенций феноменологического уровня: речевой, языковой, учебной и познавательной деятельности.

Возникает необходимость проведения коррекционно-развивающей работы по формированию фонематического слуха, фонематического восприятия, зрительных функций с целью профилактики возникновения дислексии у испытуемых в школе.

Так же следует ознакомить родителей дошкольников исследуемой группы с результатами анкетирования и провести ряд мероприятий, направленных на профилактику дислексии.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ БАЗОВЫХ ЧИТАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

3.1. Анализ подходов к профилактике дислексии в работе с дошкольниками

Проблемам преодоления нарушений чтения посвящены труды таких известных авторов, как Лурия А.Р., Цветкова Л.С., Трошин А.В., Егоров Т.Г., Корнев А.Н., Садовникова И.Н., Лалаева Р.И., Иншакова О.Б., Русецкая М.Н. и других [23, 28, 37, 40, 45, 59, 75, 57].

Дети исследуемой группы посещают логопункт ДООУ, где с ними проводится работа по развитию общей, мелкой, артикуляционной моторики, коррекция фонетической стороны речи, работа по формированию лексического и грамматического компонентов речи.

Учитывая данные констатирующего эксперимента, содержание обучающего эксперимента было направлено на становление следующих **базовых читательских компетенций**:

1) *Компетенции, обеспечивающие визуальное восприятие текста*: способность активно использовать зрительное внимание, зрительную память, зрительное восприятие.

2) *Компетенции, обеспечивающие смысловое восприятие текста, его содержания и контекста*: готовность ребенка анализировать и использовать в тексте пространственно-временные представления, способность к восприятию, анализу и пониманию речевого высказывания, сформированность фонематических процессов и лексико-грамматических категорий.

При проведении обучающего эксперимента мы опирались на следующие принципы:

1. *Общедидактические принципы*: систематичность, наглядность, сознательность и

активность, научность, доступность, индивидуальный подход, воспитывающий характер обучения;

2. *Специфические принципы* [Л.С. Выготский, Р.Е. Левина]:

- принцип развития – выделение задач, которые находятся в зоне ближайшего развития ребёнка;
- онтогенетический принцип – учёт последовательности появления форм и функций речи, видов деятельности ребёнка в онтогенезе;
- принцип системности – опирается на представления о речи как о сложной функциональной системе, все компоненты которой взаимосвязаны и взаимообусловлены;
- принцип комплексности – анализ речевых и неречевых симптомов, соотнесение уровня состояния неречевых функций и речевых функций;
- принцип связи речи с другими высшими психическими функциями;
- принцип деятельностного подхода – планирование работы должно происходить с учётом ведущей деятельности. В младшем школьном возрасте ведущей становится учебная деятельность.

Компетенции, обеспечивающие визуальное восприятие текста

Среди работ, посвященных развитию и коррекции функций зрения, можно отметить труды Ахутиной Т.В., Алтуховой Т.А., Иншаковой О.Б., Шиф Ж.И., Цукарь А.Я., Пылаевой Н.М., Корнева А.Н. [5, 28, 37].

Становление компетенций, обеспечивающих визуальное восприятие текста осуществляется посредством обучения старших дошкольников способам обработки визуального материала. Это позволит эффективно воспринимать зрительную информацию разной степени сложности и обеспечит условия для успешного овладения зрительными компонентами чтения.

Основные направления работы, направленные на становление базовых читательских компетенций детей старшего дошкольного возраста, обеспечивающих визуальное восприятие текста:

- развивать способность активно использовать зрительное внимание;
- совершенствовать зрительную память;
- совершенствовать зрительное восприятие.

Задания каждого блока подбираются по принципу возрастающей сложности: по линии усложнения *инструкций заданий* и по линии усложнения используемых в заданиях *зрительных стимулов*. Вначале в заданиях используются изображения, не имеющие общих параметров: разные по размеру, цвету, форме, принадлежащие к разным тематическим группам, - максимально различные объекты. Оперировать такими объектами детям старшего дошкольного возраста довольно просто. Постепенно количество общих параметров в предлагаемых стимулах увеличивается, что сближает их друг с другом, усложняя выделение индивидуальных признаков каждого объекта. И, наконец, автоматизация навыков осуществляется на зрительных стимулах, имеющих лишь один признак, отличающий их друг от друга. Например, все изображения могут иметь одинаковый цвет, размер, форму, и отличаться только количеством деталей.

На каждом этапе коррекционно-развивающие задачи решаются с использованием хорошо знакомого ребенку материала, который постепенно усложняется: от цветных реалистических изображений к черно-белым, затем к силуэтным и контурным рисункам, что является подготовкой к восприятию букв и цифр.

Компетенции, обеспечивающие смысловое восприятие текста, его содержания и контекста

Нами выделены основные направления работы, способствующие становлению базовых читательских компетенций детей старшего

дошкольного возраста, обеспечивающих смысловое восприятие текста, его содержания и контекста:

- формировать способность ребенка анализировать и использовать в тексте пространственно-временные представления;
- развивать способность к восприятию, анализу и пониманию речевого высказывания;
- развивать фонематические процессы (фонематический слух и фонематическое восприятие);
- развивать лексико-грамматические категории.

Целью работы, направленной на формирование **способности ребенка анализировать и использовать в тексте временные представления** является развитие у детей ощущения течения времени и представлений об основных временных единицах.

Обучение необходимо начинать с формирования субъективных ощущений течения времени, постепенно переходя к отработке сначала понимания, а затем выражения временных представлений при помощи устной речи.

Необходимо развивать осознанное отношение ко времени, путем практического освоения циклических законов изменений в природе, переживания определенных временных отрезков и так далее. Данная работа может проводиться как составная часть любого коррекционного занятия (вступительная или заключительная), а также с помощью отдельных приемов, используемых логопедом в коррекционном процессе.

Иншакова О.Б. выделяет следующие этапы формирования временных представлений [28]:

I этап. Формирование представлений о биоритмах собственного тела и ритмах окружающей среды, развитие чувства времени.

II этап. Развитие субъективных ощущений длительности временных интервалов, формирование временных эталонов.

III этап. Формирование способности планировать свою деятельность во времени.

IV этап. Развитие представлений об основных временных единицах и понятиях и их вербализация.

V этап. Развитие понимания вербальных средств, обозначающих временную последовательность, и ее отражения с помощью устной речи.

VI этап. Дальнейшее совершенствование понимания и употребления сложных логико-грамматических конструкций, выражающих временные отношения.

Формирование способности ребенка анализировать и использовать в тексте пространственные представления должно складываться на основе восприятия им собственного тела, что включает пространственно-тактильную чувствительность, мышечно-суставные и внутренние ощущения. Это комплексное восприятие человеком собственного тела носит название «схемы тела» [4].

Процесс формирования схемы тела у ребенка связан с развитием дифференцирующей работы коры головного мозга. Исследования Г.А. Литинского, Б.Г. Ананьева, Е.М. Горячевой, М.В. Неймарк, М.Г. Бруксон и других учёных установили явление функциональной асимметрии в зрительно-пространственном и слуховом пространственном различении, то есть явление ведущего глаза, ведущего уха. Возникающая в ходе онтогенетического развития функциональная асимметрия в работе анализаторных систем, или процесс латерализации, является показателем нормальной деятельности обоих полушарий головного мозга, признаком того, что установилась доминантная роль одного из полушарий (у правшей ведущим является левое, а у левшей – правое полушарие). При четкой латерализации выявляется предпочтение в использовании одной стороны в работе парных сенсомоторных органов – единообразно: при правосторонней латералите – правой руки, ноги, правого глаза, уха; при левосторонней – левых рецепторов.

Процесс «дифференциации собственного тела», то есть установления латералиты, завершается, в основном, к шести годам.

Садовникова И.Н. считает, что исходным в работе по развитию пространственных ориентировок является осознание детьми схемы собственного тела, определение направлений в пространстве, ориентировка в окружающем «малом» пространстве [59]. Иншакова О.Б. отмечает, что для овладения чтением важно ориентироваться в системе координат лево – право, верх – низ [28].

Учащиеся должны тренироваться в определении последовательности предметов или их изображений, а также графических знаков. Такие задания способствуют тренировке руки и взора в последовательном перемещении в заданном направлении.

Важным направлением работы при развитии пространственных дифференцировок является изучение темы «Предлоги». Необходимо изучать предлоги, имеющие конкретное пространственное значение: на, под, из-за, перед, после и другие.

И.А. Филатова выделяет следующие этапы работы по развитию восприятия пространственных отношений у дошкольников с нарушениями речи [69]:

- 1) развитие ориентировки в схеме собственного тела;
- 2) формирование пространственных представлений с опорой на правую руку;
- 3) развитие восприятия отношений между предметами и группами предметов;
- 4) формирование пространственной ориентировки в объектах, развернутых на 180 градусов;
- 5) развитие пространственных признаков предметов (форма и величина) в процессе развития зрительного восприятия;
- 6) развитие понимания логико – грамматических структур языка.

Развитие фонематического слуха и восприятия

Для становления базовых читательских компетенций необходимым условием является готовность ребёнка вычленять каждый конкретный звук из потока речи, соотносить звук с буквой, определять количество и последовательность звуков слове, количество и последовательность слов в предложении, устанавливать границы предложения и смысловых отрезков в тексте.

Детей надо научить слышать изучаемый звук изолированно, в составе слога, слова. При этом слова следует подбирать таким образом, чтобы корригируемый звук стоял в различных фонетических позициях. Обучение проходит в два этапа:

1 этап. Ребёнка учат опознавать изучаемый звук в чужой речи в такой последовательности:

- 1) вслушиваться в звучание текстов, обратив внимание на отдельные часто встречающиеся звуки.
- 2) опознавать изучаемый звук в ряду данных звуков, вначале отдалённых по артикуляционным и акустическим характеристикам от корригируемого, а затем и близких.
- 3) опознавать изучаемый звук в составе предъявленных слогов, которые при этом не должны включать в себя оппозиционные звуки.
- 4) опознавать изучаемый звук в составе предъявленных слов.
- 5) опознавать изучаемый звук в составе предъявленных предложений и текстов. Логопед читает текст и просит ребёнка прослушать и поднять сигнальную карточку, когда он услышит предложение, содержащее слова с изучаемым звуком.

Выполняя предложенную программу, ребёнок постоянно опирается на слуховое восприятие и оральный образ звука, произносимого логопедом.

2 этап. Ребёнка учат опознавать изучаемый звук в собственной речи через систему следующих заданий:

- отобрать изображения предметов, в названии которых имеется изучаемый звук;
- отобрать изображения предметов, в названии которых изучаемый звук находится в первом, втором или третьем слоге;
- отобрать к заданной схеме изображения предметов, в названии которых имеется изучаемый звук.

Изображения предметов, в названии которых встречаются фонетически сходные звуки, исключаются.

Соотнесение фонемы с соответствующей буквой. По мере первоначального закрепления звука и узнавания его в различных фонетических позициях устанавливается связь звука с соответствующей буквой. В этом случае буква соотносится не с изолированно произнесенным звуком, а с фонемой, которая обобщает различные варианты данного звука, определяемые положением его в слове [55]. Таким образом, исключается механическая связь буквы и звука. Для лучшего усвоения изучаемая буква соотносится с определённым образом окружающих нас предметов (сравнение буквы З с очертаниями змеи, буквы Ж с очертаниями жука, Б – белки, Д – дятла) и одновременно анализируются основные моменты артикуляции, дается характеристика звука, обозначаемого данной графемой.

Так логопед постепенно формирует готовность ребёнка к фонетическому анализу. Когда ребёнок научится самостоятельно опознавать изучаемый звук в чужой и собственной речи, а также соотносить звук с соответствующей буквой, можно переходить к формированию умения выделять звуки из состава слога, слова, определять их последовательность и количество.

Включение звука в фонематический анализ. Чтобы направить внимание ребенка на звуковую сторону речи, научить его выделять звуки, необходимо вначале организовать его ориентировку в звуковом составе слова на тех звуках, которые он правильно произносит, а затем на материале неправильно произносимых звуков. В момент осуществления звукового анализа - синтеза

логопеду следует исключить собственное проговаривание, перенеся опору на слуховое восприятие ребёнком речевого материала.

При анализе звукового рисунка сначала подбирают такие слова, в которых изучаемый звук находится в позиции, наиболее благоприятной для его выделения и наблюдения. Для согласных такой позицией является начало слова перед согласным, например **б**рат, **б**ритва, **б**рови, или конец слова, например огуре**ц**, кирпи**ч**. Затем речевой материал следует подобрать таким образом, чтобы изучаемый звук находился в различных позициях и по-разному сочетался с другими звуками, например: **р**ыба, го**р**од, ветер**р**, **р**вать, **б**рать, **в**рач, мет**р**о, Пет**р**. Это позволит ребёнку лучше уловить, «увидеть» общее в звучании всех вариантов одного и того же звука в различных словах.

Особое внимание следует уделить формированию представлений детей о слоге, развитию умения выделять звуки, входящие в состав слога. Первоначально фонематический анализ рекомендуется развивать на материале закрытых слогов, так как закрытые слоги (-от-) менее сливаются в произношении, чем открытые (-та-), поэтому они легче расчленяются на составляющие их звуки. Затем фонематический анализ осуществляется на материале открытых слогов, в последствии – закрытых и открытых, состоящих из одинаковых звуков – ам-, -ма-, и наконец на материале слов и предложений.

Алгоритм фонематического анализа предложения[55]:

- определение количества и последовательности слов в предложении, называние слов по порядку и вразбивку;
- выделение и называние слов с изучаемым звуком, указание их места в предложении;
- деление слов на слоги, выделение и называние ударного слога и слогов с изучаемым звуком;
- анализ состава слогов с отрабатываемым звуком, определение количества и последовательности звуков в слоге;

- выделение изучаемого звука из состава слога;
- соотнесение выделенного звука с артикуляцией и соответствующей буквой;
- называние звука.

По следам устного анализа составляется графическая схема предложения.

На первоначальных этапах обучения в центре внимания должно быть отдельное слово, так как оно в фонетическом отношении выразительнее, чем контекст. Сосредоточивая внимание на слове, ребенок выделяет в нём изучаемый звук, учится определять его сильные и слабые позиции.

После устного анализа наряду с составлением графических схем целесообразно использовать и разрезную азбуку, так как это способствует закреплению связи «звук-буква».

После того как ребёнок научится четко произносить все звуки, узнавать их в речи окружающих, соотносить звук с соответствующей буквой, можно приступать к последнему этапу работы над звуком – его дифференциации.

Дифференциация смешиваемых звуков. Алгоритм дифференцирования смешиваемых звуков.

1. Выделение смешиваемых звуков из состава слогов, слов, предложений.

2. Различение выделенных звуков. Внимание детей обращается на различия в артикуляции, звучании, на смысл – различительную роль в слове. Акустический образ звуков ассоциируется с неречевыми звучаниями: например, произнесение звука [ш] напоминает шипение, а произнесение звука [ж] – жужжание жука.

3. Развитие способности ребенка к дифференциации смешиваемых звуков в разных условиях: изолированно, в слогах, словах, предложениях и текстах.

Работа по закреплению произношения в сочетании со звуковым анализом повышает мыслительную активность детей, воспитывает

познавательную направленность на овладение звуковым составом слова, что является залогом успешного обучения учащихся в школе в дальнейшем.

Развитие лексико-грамматических категорий

Р.И. Лалаева выделяет следующие направления логопедической работы по формированию лексико-грамматических структур языка [40]:

- работа над морфологической системой языка (словоизменением и словообразованием);
- формирование структуры предложений.

При этом следует отметить, что развитие морфологической системы языка проводится в тесной связи с усвоением структуры предложений, с развитием лексики, а также с формированием фонематического анализа и синтеза.

В процессе формирования морфологической системы языка проводится прежде всего работа по дифференциации грамматических значений, в частности: дифференциация частей речи (категориального значения существительных, прилагательных, глаголов), значений одушевленности и неодушевленности (кто? что?), дифференциация значений рода, значений совершенного и несовершенного видов глагола, значений времени глагола.

Логопедическая работа по дифференциации грамматических форм идет в следующей последовательности. Сначала из группы словоформ выделяется общее значение (например, в значениях слов *столы, слоны, столбы, кроты* выделяется общее значение множественности). Затем выделяется общая морфема, обозначающая это значение (Ы). Звучание этой морфемы соотносится с буквенным обозначением. Далее осуществляется закрепление правильного употребления морфемы в устной речи.

Последовательность формирования морфологической системы языка у детей определяется последовательностью появления форм словоизменения и словообразования в онтогенезе.

Развитие словоизменения существительных проводится в следующем порядке:

- дифференциация именительного падежа единственного и множественного числа;

- закрепление беспредложных конструкций единственного числа в такой последовательности: винительный падеж (нулевое окончание, окончания У, А-Я), родительный падеж, дательный падеж, творительный падеж (со значением орудийности);

- предложно-падежные конструкции единственного числа;

- формы существительных множественного числа, сначала беспредложные, затем с предлогами.

Наиболее трудным для детей является употребление предложно-падежных конструкций, обозначающих пространственные отношения.

При определении последовательности в работе над предложно-падежными конструкциями учитывается последовательность их появления в онтогенезе. В связи с этим сначала отрабатываются предлоги «в», «на», «под» с ярко выраженным конкретным значением, а позднее – предлоги «над», «из», «около», «за», «перед», «между», «по», «из-за», «из-под».

Последовательность работы над словоизменением прилагательных:

- согласование прилагательного с существительным в именительном падеже единственного и множественного числа;

- согласование прилагательного и существительного в косвенных падежах единственного числа;

- согласование прилагательного и существительного во множественном числе.

Словоизменение глаголов закрепляется по следующему плану:

- согласование глаголов настоящего времени и существительных в числе;

- согласование глаголов прошедшего времени и существительных в роде и числе;

- дифференциация глаголов совершенного и несовершенного видов.

При формировании функции словообразования рекомендуются следующие задания:

2. Образовать уменьшительно-ласкательные формы существительного по опорным словам с помощью картинок (*дом – домик., шкаф – шкафчик, береза – березка, одеяло – одеяльце* и т.д.).
3. Образовать прилагательное от существительного с помощью картинок лото «Из чего сделано?» (*дерево – деревянный*).
4. Образовать глаголы с различными приставками (*налил – вылил, входят – выходят*).
5. Выбрать родственные слова среди слов, сходных по звуковой структуре (*лес – лесной, лесник, лестница*).

Формирование словоизменения и словообразования сначала проводится на уровне слова, затем в словосочетаниях, далее в предложениях.

Уточнение и обогащение словаря проводится прежде всего в процессе работы над прочитанными словами, предложениями и текстами. Необходима и специальная работа по систематизации словаря.

Примерные задания по уточнению и систематизации лексики:

- 1) подбор синонимов к исходному слову;
- 2) подбор антонимов к исходному слову;
- 3) нахождение в тексте (на слух) слов-синонимов или слов-антонимов;
- 4) объяснение значений слов;
- 5) соотнесение слова с обобщающим понятием;
- 6) расширение объема обобщающего понятия;
- 7) подбор нескольких глаголов к слову-существительному;
- 8) подбор определений к слову-существительному;
- 9) к названию животного подобрать название его детенышей или название его жилища;
- 10) подобрать родственные слова к исходному слову;

11) к двум словам подобрать одно подходящее слово (*мальчик, ручей – бежит; ветер, дождь – шумит*);

12) дать характеристику предмета или живого существа на основе прочитанного.

3.2. Организация работы по формированию базовых читательских компетенций у дошкольников

Обучающий эксперимент проводился в период с 1 декабря 2016 года по 12 мая 2017 года. Задания, направленные на развитие базовых читательских компетенций старших дошкольников были включены в коррекционную работу логопеда как элемент индивидуальных, подгрупповых и групповых занятий.

Все занятия для детей исследуемой группы были построены с учётом основных принципов логопедической работы, психолого-педагогических особенностей детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, с общим недоразвитием речи III, IV уровня.

Коррекционная работа, направленная на профилактику дислексии у старших дошкольников, осуществлялась по следующим направлениям:

а) становление базовых читательских компетенций детей старшего дошкольного возраста, обеспечивающих визуальное восприятие текста:

- способность активно использовать зрительное внимание;
- способность активно использовать зрительную память;
- способность активно использовать зрительное восприятие.

б) становление базовых читательских компетенций, обеспечивающих смысловое восприятие текста, его содержания и контекста:

- способность ребенка анализировать и использовать в тексте пространственно-временные представления;

- способность к восприятию, анализу и пониманию речевого высказывания;
- сформированность фонематических процессов (фонематический слух и фонематическое восприятие);
- сформированность лексико-грамматических категорий.

3.3. Планирование и содержание работы по формированию базовых читательских компетенций у дошкольников

Коррекционно-развивающая работа, направленная на становление базовых читательских компетенций у детей старшего дошкольного возраста осуществлялось по следующим направлениям:

1. Становление базовых читательских компетенций детей старшего дошкольного возраста, обеспечивающих визуальное восприятие текста

Результаты констатирующего эксперимента показали, что у всех детей изучаемой группы этап формирования *функций зрительного анализа и синтеза, произвольного зрительного внимания* не завершен. У троих детей (Сергея У., Ярослав Г., Ваня У.) данные процессы развиты слабо.

При развитии функций зрительного анализа и синтеза, произвольного зрительного внимания уделялось особое внимание формированию навыка слежения пальцем по строке у Богдана Т., Андрея Д., Ярослава Г.; формированию умения следить взглядом по строке, исключая соскальзывания на соседние строчки у Богдана Т., Андрея Д., Вани Ч., Юли П., Ильи П., Ярослава Г., Сережи У., Вани У.; использовалось большое количество заданий с уменьшенными изображениями предметов для Захара Т., Димы К.; были включены задания по распознаванию неполного изображения предметов для Вани У., Ярослава Г., Егора П., Лизы К., Кирилла С., Юли П., Нины Б., Полины Щ., Сережи Х., Василисы Г., Аси Г.; проведена работа по уточнению и активизации в активном словаре названий геометрических фигур у Вани У.,

Сережи У., Кирилла С., Захара Т., Ярослава Г., Аси Г., Димы К., Юлии П., Марка А., Сережи Х.

Примеры упражнений по развитию функций зрительного анализа и синтеза, произвольного зрительного внимания представлены в **приложении 2.**

В ходе диагностики *уровня развития стратегий сканирования изображений, уровня развития точных прослеживающих движений глаз и глазомера* было выявлено что временные и пространственные представления сформированы у Полины П., Вани Ч., Антона Ш., Полины Щ., Василисы Г. Низкий уровень сформированности данных функций был обнаружен у Ярослава Г., Сережи У., Даши М. Примеры упражнений для развития стратегий сканирования изображений, точных прослеживающих движений глаз и глазомера представлены в **приложении 2.**

При оценке объема зрительной памяти старших дошкольников была выделена группа детей с низкими показателями обследования: Кирилл С., Ваня У., Сережа У., Ярослав Г. Всем испытуемым при проведении коррекционных мероприятий были предложены задания на развитие зрительной памяти начиная от четырех предметных картинок с постепенным увеличением зрительных стимулов до десяти.

2. Становление базовых читательских компетенций, обеспечивающих смысловое восприятие текста, его содержания и контекста

При определении уровня развития временных представлений и представлений о системе пространственных координат была выделена группа дошкольников с низким уровнем сформированности данных представлений: Ваня У., Сережа У., Ярослав Г.

В коррекционной работе особое внимание уделялось формированию пространственных координат «справа-слева», «спереди-сзади», развитию представлений о последовательности смены времени суток, времен года.

Для детей экспериментальной группы были подобраны упражнения на определение схемы собственного тела; правого и левого направлений в пространстве; пространственных взаимоотношений объектов; схемы тела стоящего напротив; последовательности предметного ряда; последовательности числового ряда.

Работа начиналась с формирования представлений о схеме своего тела, развитии ориентировки в окружающем пространстве. Уточнялись понятия «правого – левого» направления.

Затем вводились упражнения на ориентировку в пространстве с опорой на правую руку (или левую ведущую руку ребёнка) и параллельно закреплялись представления о схеме тела: правый глаз, правое ухо, правое колено и так далее. Таким же образом проводилась работа и с другой рукой.

Эти понятия осваивались одновременно с работой по ориентировке в пространстве. Дети учились определять своё место по отношению к логопеду в играх, на занятиях.

Проводился *зрительный анализ начертания букв*. Работа начиналась с выделения звука из речи, соотнесения выделенного звука с буквой. Уточнялись особенности артикуляции звука и его характеристика. Проводился подробный зрительный анализ начертания буквы. Широко использовался приём конструкции и реконструкции буквы.

Комплекс упражнений для развития временных представлений и представлений о системе пространственных координат представлен в **приложении 2**.

Из результатов обследования фонематического слуха видно, что у всех детей экспериментальной группы не закончен процесс формирования данных процессов. В соответствии с парами звуков, смешиваемыми на слух для каждого воспитанника, был разработан план коррекционной работы. Игры и задания по развитию функций фонематического слуха для детей старшего дошкольного возраста представлены в **приложении 2**.

В занятие так же включались этапы по работе с буквой и развитию фонематического восприятия.

При изучении каждого звука предъявлялась буква, обозначающая данный звук. Ученик совместно с логопедом проводил анализ состава буквы: какие элементы в неё входят, их количество. Использовались такие приёмы: связь буквы со зрительными образами предметов (*с-месяц, з-змея, ж-жук*), ощупывание объёмных букв, букв с поверхностью различной фактуры, письмо букв песком и пальцами на подносе с песком. Предлагались задания на составление буквы из элементов, выделение буквы из зашумлённого изображения, вырезание буквы из бумаги, выкладывание из подручных материалов, удаление лишних элементов. При этом буквы не сравнивались между собой.

У всех детей экспериментальной группы имеются нарушения фонематического восприятия. При развитии фонематического восприятия у детей данной группы особое внимание уделялось формированию следующих функций: умение определять место фонемы в слове; подсчёт звуков в двух-, трёхсложных словах; определение количества гласных и согласных фонем в слове; последовательное выделение каждого звука в слове; выделение фонемы из стечения согласных.

Упражнения для развития фонематического восприятия в представлены в **приложении 2**.

С родителями проводились беседы о результатах исследования, о влиянии чрезмерного использования электронных мобильных устройств на формирование базовых читательских компетенций детей, обеспечивающих визуальное восприятие текста. Родители получили рекомендации по развитию фонематических процессов, зрительных функций у детей, участвовали в тренингах по развитию вышеперечисленных функций у дошкольников через игру.

3.4. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

После завершения обучающего эксперимента нами был проведён контрольный эксперимент в сроки с 3 по 7 апреля 2017 года с целью оценки эффективности проделанной работы.

Контрольный эксперимент проводился по тем же направлениям что и при констатирующем эксперименте с использованием идентичных параметров оценки. Были получены следующие результаты:

Обследование состояния фонематического слуха

Так как работа по коррекции письма была направлена на дифференциацию смешиваемых фонем по звонкости / глухости, то рассмотрим изменения результатов обследования фонематического слуха внутри этих групп звуков.

Результаты контрольного эксперимента представлены в таблице 3 приложения 3.

Из таблицы 3 видно, что при повторном обследовании фонематического слуха у детей экспериментальной группы не выявлено количественных изменений. Однако все испытуемые стали лучше различать на слух пары отрабатываемых на занятиях звуков: Ваня У. – [с-ш], [д-т], [з-с], [в-ф], [г-к], Сережа У. – [с-ш], [з-ж], [д-т], [б-п], [г-к], Андрей Д. – [д-т], [г-к], Богдан Т. – [с-ш], [д-т], [б-п], [з-с], [г-к], Миша К. – [ш-щ], [з-ж], [д-т], Лиза К. – [с-ш], [з-ж], [г-к], [з-с], [р-л], Полина П. – [р-л], Кирилл С. – [д-т], [б-п], [ж-ш], [г-к], Ваня Ч. – [з-ж], [ц-с], [ш-щ], [б-п], Юлия П. – [ш-с], [з-с], [г-к], [д-т], [р-л], Егор П. – [ц-с], [з-с], [р-л], Нина Б. – [в-ф], [б-п], [г-к], [д-т], Марк А. – [ш-с], [з-с], [з-ж], [в-ф], [д-т], Антон Ш. – [с-ш], [з-ж], [ц-с], [д-т], [г-к], [б-п], Полина Щ. – [ш-с], [з-ж], [д-т], Сережа Х. – [ш-с], [з-ж], [д-т], [б-п], [г-к], Василиса Г. – [д-т], [б-п], Захар Т. – [ш-с], [з-ж], [в-ф], [г-к], [д-т], Илья П. – [ш-с], [ш-ж], [ц-с], [л-л'], Ярослав Г. – [ч-щ], [б-п], [д-т], [г-к], [м-м'], Ася Г. – [д-т], [г-к], [р-л], Дима К. – [в-ф], [з-с], [б-п], [г-к], [д-т], Даша М. – [р-л], Максим Е. – [ш-с], [з-

ж], [з-с], [в-ф]. Дошкольники стали реже смешивать эти звуки на слух в изолированном виде, в слогах, словах и предложениях. Однако были выявлены отклонения при повторении за логопедом слоговых дорожек смешиваемых звуков

Обследование состояния фонематического восприятия

Результаты контрольного эксперимента представлены в таблице 4 приложения 3.

Из таблицы 4 видно, что показатели развития фонематического восприятия старших дошкольников возросли.

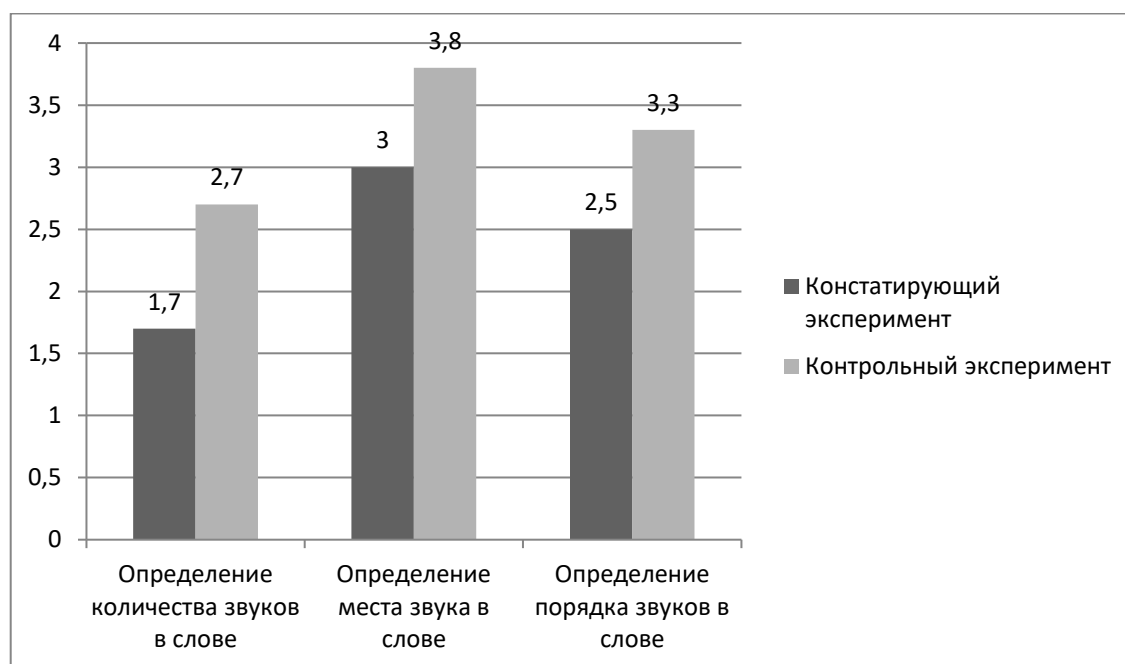


Рис. 9. Соотношение результатов обследования фонематического восприятия.

Из рисунка 9 видно, что после проведения обучающего эксперимента результаты обследования фонематического восприятия стали выше. Так в контрольном эксперименте при *определении количества звуков в слове* общий результат группы возрос на *1 балл*. Испытуемые стали лучше справляться с заданиями на подсчёт звуков в коротких словах (Ваня У.,

Сережа У., Богдан Т., Кирилл С., Юля П., Егор П., Марк А., Сережа Х., Илья П., Ярослав Г.), двух-, трёхсложных словах (Лиза К., Полина П., Ася Г., Максим Е.) и заданием на определение количества гласных и согласных звуков слова (Андрей Д., Нина Б., Василиса Г., Захар Т., Дима К., Даша М.).

При контрольном обследовании при *определении места звука в слове* и экспериментальная группа справились с заданиями на *0,8 балла* лучше, чем при констатирующем эксперименте. Дошкольники лучше справлялись с заданием на выделение согласного звука в начале слова (Сережа У.), допускали меньше ошибок при выполнении задания на определение места звука в слове (Ваня У., Богдан Т., Юля П., Марк А., Полина Щ., Сережа Х., Ярослав Г., Максим Е.) правильно выделяли согласный звук в конце слова (Богдан Т., Лиза К., Кирилл С., Юля П., Егор П., Сережа Х., Захар Т., Илья П., Ася Г., Даша М.).

Дошкольники стали лучше справляться с заданиями на *определение порядка звуков в слове*. После проведения обучающего эксперимента, общий результат группы возрос на *0,8 балла*. Испытуемые допускали меньше ошибок при пробах: выделить последовательно каждый звук в слове (Ваня У., Сережа Х., Ярослав Г.); определить, какой звук в слове «грибы» стоит после звука [б] (Богдан Т., Полина П., Юля П., Егор П., Марк А., Полина Щ., Максим Е.); определить, какой звук в слове «белка» стоит перед звуком [к] (Андрей Д., Миша К., Лиза К., Ваня Ч., Нина Б., Василиса Г., Полина Щ., Ася Г., Даша М.).

Из рисунка 10 видно, что показатели уровня развития зрительного анализа и синтеза, произвольного зрительного внимания при контрольном эксперименте возросли по сравнению с результатами констатирующего эксперимента.

Испытуемые допускали меньше ошибок: соскальзывание взгляда со строки (Богдан Т., Андрей Д., Ваня Ч., Юля П., Илья П., Ярослав Г., Сережа У., Ваня У.); замедленный темп узнавания предметов маленькой величины (Захар Т., Дима К.); ошибки распознавания неполного изображения предмета

(Ваня У., Ярослав Г., Егор П., Лиза К., Кирилл С., Юлия П., Нина Б., Полина Щ., Сережа Х., Василиса Г., Ася Г.).

Диагностика уровня сформированности зрительного анализа и синтеза, произвольного зрительного внимания

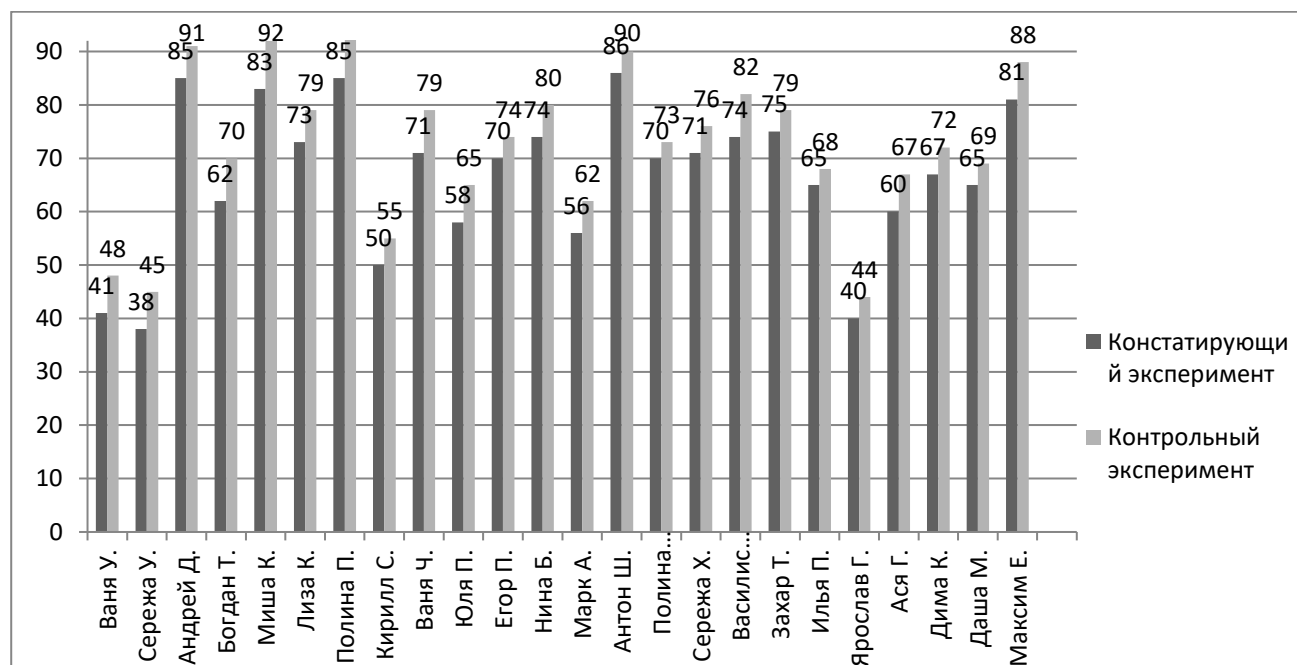


Рис. 10 Количественный анализ результатов обследования уровня развития зрительного анализа и синтеза, произвольного зрительного внимания

Был сформирован навык слежения пальцем по строке у испытуемых: Богдан Т., Андрей Д., Ярослав Г. Уточнен и активизирован словарь по теме «геометрические фигуры» у Вани У., Сережи У., Кирилла С., Захара Т., Ярослава Г., Ася Г., Димы К., Юли П., Марка А., Сережи Х.

Диагностика стратегий сканирования изображений, уровня развития точных прослеживающих движений глаз и глазомера

Из рисунка 11 видно, что уровень сформированности стратегий сканирования изображений, уровня развития точных прослеживающих движений глаз и глазомера испытуемых после проведения обучающего эксперимента стал выше (Ваня У., Сережа У., Андрей Д., Богдан Т., Миша К.,

Лиза К., Кирилл С., Юлия П., Егор П., Нина Б., Марк А., Сережа Х., Захар Т.,
Илья П., Ярослав Г., Ася Г., Дима К., Даша М., Максим Е.).

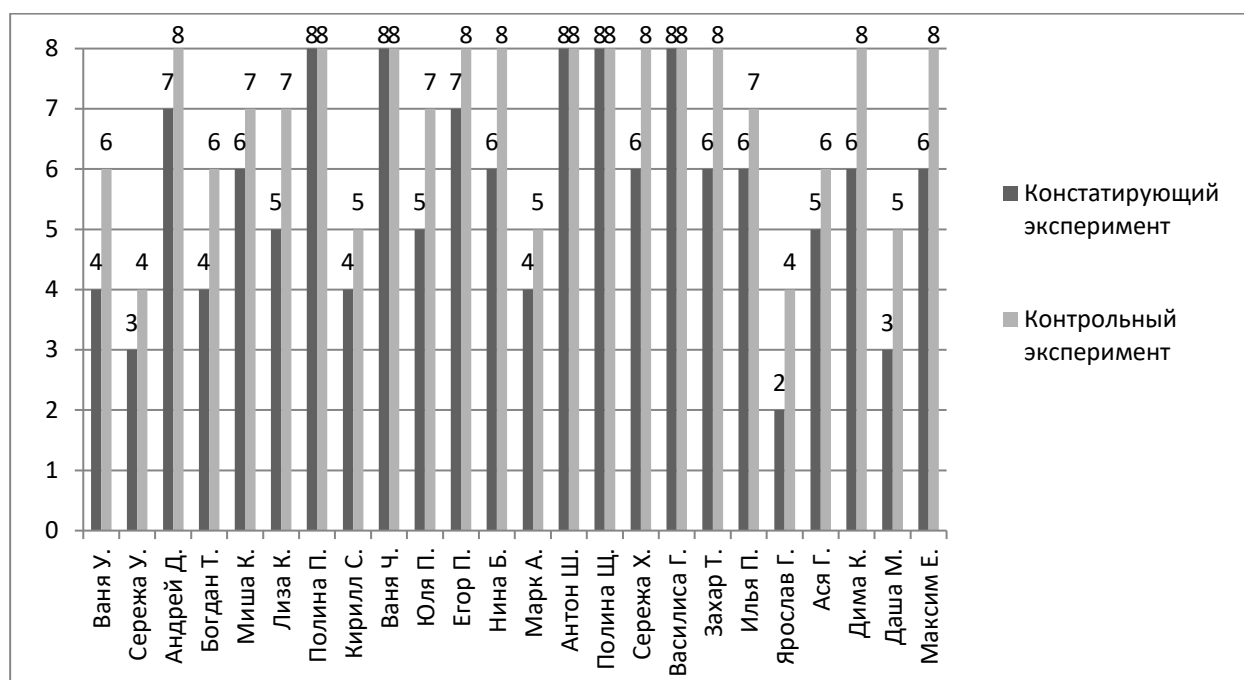


Рис. 11 Количественный анализ результатов обследования уровня развития стратегий сканирования изображений, уровня развития точных прослеживающих движений глаз и глазомера

Сократилось время, затрачиваемое на прослеживание каждого объекта задания у Сережи У. и Марка А. (7 сек и 4 сек. Соответственно). Успешно справились со второй частью задания № 2 Миша К., Лиза К., Илья П.

Диагностика сформированности временных представлений и представлений о системе пространственных координат

Результаты контрольного эксперимента показали, что проводимые коррекционные мероприятия были эффективны. Все испытуемые усвоили пространственные категории «право-лево», «сверху-снизу», «спереди-сзади». У Вани У., Сережи У. сформированы понятия о времени суток, временах года, но при установлении их последовательности воспитанники все же допускали ошибки.

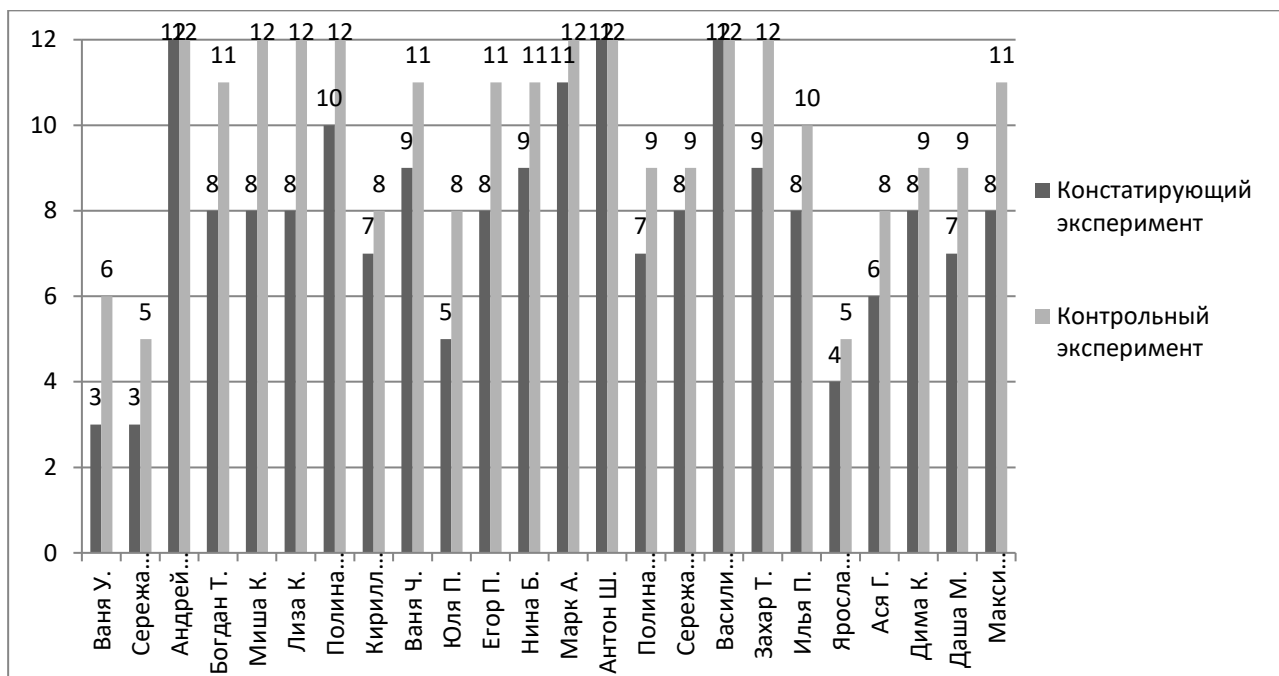


Рис. 12. Количественный анализ результатов обследования уровня развития временных представлений и представлений о системе координат

Усвоены понятия о смене времени суток у Миши К., Лизы К., Кирилла С., Вани Ч., Юли П., Егора П., Ярослава Г., Даши М., Максима Е., Аси Г.

В ходе обучающего эксперимента у дошкольников были сформированы представления о последовательности смены времен года (Богдан Т., Миша К., Лиза К., Полина П., Кирилл С., Юля П., Егор П., Нина Б., Полина Щ., Серёжа Х., Илья П., Дима К., Даша М., Ярослав Г., Ася Г.). Так же возрос темп выполнения испытуемыми заданий данного блока.

Диагностика объема зрительной памяти

Из рисунка 13 видно, что после обучающего эксперимента показатели объема зрительной памяти испытуемых стали выше. Самый лучший результат среди обследованных детей у Вани Ч. (12 баллов из 12 возможных), Андрея Д., Богдана Т., Василисы Г., Димы К. (11 баллов).

Реже встречались спад объема зрительной памяти при последующих пробах и добавления слов из предыдущих серий картинок.

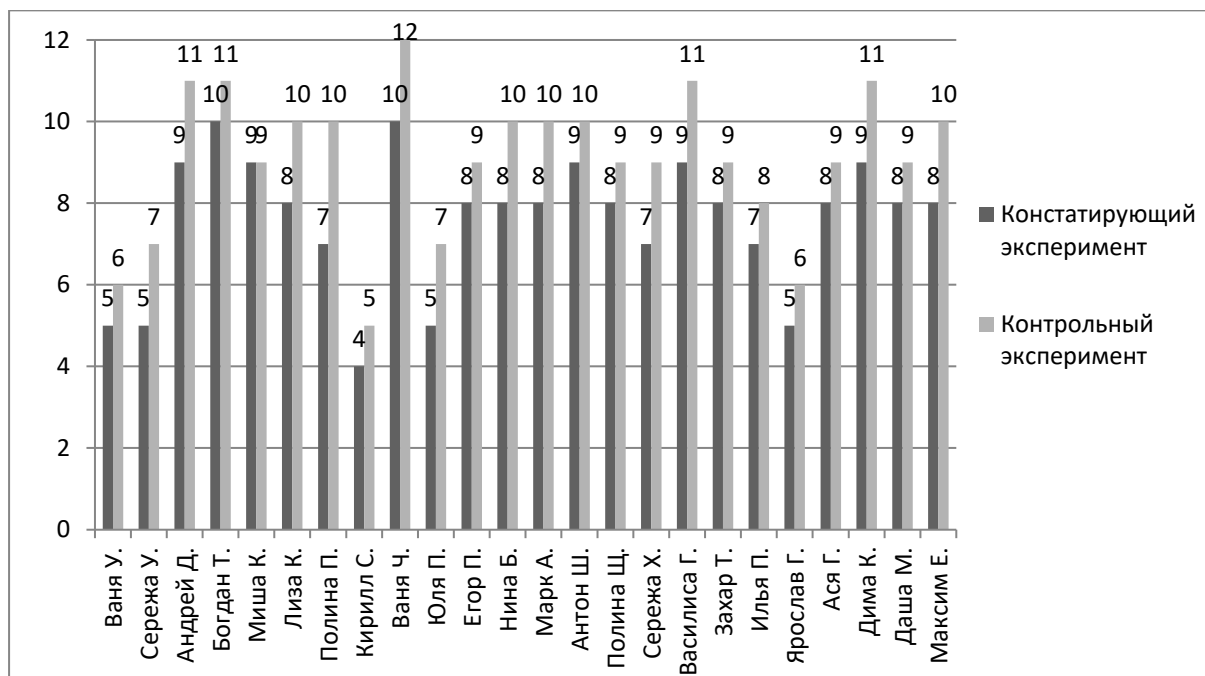


Рис. 13. Количественный анализ результатов обследования объема зрительной памяти

Вывод по третьей главе:

Обучающий эксперимент был направлен на формирование и развитие базовых читательских компетенций у старших дошкольников:

- способность активно использовать зрительное внимание, зрительную память, зрительное восприятие;
- готовность ребенка анализировать и использовать в тексте пространственно-временные представления;
- способность к восприятию, анализу и пониманию речевого высказывания;
- сформированность фонематических процессов и лексико-грамматических категорий.

Результаты контрольного эксперимента показали эффективность проведенных коррекционно – развивающих мероприятий. У воспитанников повысился уровень развития фонематических процессов, зрительных функций, временных и пространственных представлений, что является базой для становления читательских компетенций в школе, а так же средством профилактики дислексии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение научно-методической литературы, анализ констатирующего, обучающего и контрольного экспериментов позволили сделать вывод о том, что коррекционно-развивающая работа по профилактике дислексии у старших дошкольников должна быть направлена на формирование и развитие следующих базовых читательских компетенций:

1) *Компетенции, обеспечивающие визуальное восприятие текста:* способность активно использовать зрительное внимание, зрительную память, зрительное восприятие.

2) *Компетенции, обеспечивающие смысловое восприятие текста, его содержания и контекста:* готовность ребенка анализировать и использовать в тексте пространственно-временные представления, способность к восприятию, анализу и пониманию речевого высказывания, сформированность фонематических процессов и лексико-грамматических категорий.

Детальное изучение состояния фонематических процессов, зрительных компонентов, лексико-грамматических категорий дошкольников исследуемой группы позволило выявить слабые стороны развития той или иной функции у детей и учитывать полученные данные при планировании обучающего эксперимента. Это позволило добиться хорошей динамики коррекции. Результаты контрольного эксперимента доказывают эффективность проведённых коррекционно-развивающих мероприятий.

Сформированные базовые читательские компетенции в дошкольном детстве являются основой для более быстрого и качественного становления читательских компетенций при обучении в школе. Что в свою очередь является профилактикой возникновения дислексии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агаркова, Н. Г. Чтение и письмо по системе Д.Б. Эльконина [Текст] : кн. для учителя / Н. Г. Агаркова, Е. А. Бугрименко. – М. : Просвещение, 1993. – 318 с.
2. Алтухова, Н. Г. Научитесь слышать звуки [Текст] / Н. Г. Алтухова. – СПб. : Лань, 1999. – 112 с.
3. Андреева, И. А. 30 уроков чтения [Текст] / И. А. Андреева. – Минск. : Современная школа, 2007. – 32 с.
4. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Текст] / Б. Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. – 1955. – выпуск 70.
5. Ахутина Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму [Текст] / Т. В. Ахутина // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств : сб. ст. : СПб, 2001.
6. Бадалян, Л. О. Невропатология [Текст] / Л. О. Бадалян. – М. : Просвещение, 1987. – 317 с.
7. Бадудина О. И. Готовимся к школе. Подготовка к чтению и письму детей старшего дошкольного возраста [Текст] / О. И. Бадудина. – Смоленск. : Ассоциация XXI век, 2014. – 48 с.
8. Баскакина, И. В. Звенелочка. Логопедические игры [Текст] / И. В. Баскакина. – М. : АЙРИС - пресс, 2014. – 32 с.
9. Баскакина, И. В. Свистелочка. Логопедические игры [Текст] / И. В. Баскакина. – М. : АЙРИС - пресс, 2014. – 32 с.
10. Белкин, А. С. Возрастная педагогика (интегративный теоретико-практический курс) [Текст] / А. С. Белкин. – Ек. : Екатеринбург, 2008. – 173 с.
11. Беляева, Т. И. Память [Текст] / Т. И. Беляева. – М. : РОСМЭН, 2016. – 32 с.

12. Бернштейн, Н. А. Физиология движений и активность [Текст] / Н. А. Бернштейн. – М. : Наука, 1990. – 492 с.
13. Борисова, Е. А. Играя, звуки исправляем – играя, звуки закрепляем [Текст] / Е. А. Борисова. – Биробиджан. : Обл ИИУ, 2005. – 36 с.
14. Бортникова, Е. Ф. Учимся читать (для детей 4-6 лет). Часть 1 [Текст] / Е. Ф. Бортникова. – Ек. : ООО Литур – К, 2016. – 32 с.
15. Бортникова, Е. Ф. Учимся читать (для детей 4-6 лет). Часть 2 [Текст] / Е. Ф. Бортникова. – Ек. : ООО Литур – К, 2016. – 32 с.
16. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] / Л. С. Волкова. – М. : Владос, 2004. – 704 с.
17. Воронина, Т. П. Дислексия, или Почему ребенок так плохо читает? [Текст] / Т. П. Воронина. – Ростов н/Д. : Феникс, 2015. – 95 с.
18. Выготский, Л. С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики [Текст] / Л. С. Выготский. - М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
19. Гальперин П. Я. Введение в психологию [Текст] / П. Я. Гальперин. – М. : Университет, 1976. – 152 с.
20. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. – М. : Детство-Пресс, 1961. – 142с.
21. Глухов, В. П. Психолингвистика [Текст] / В. П. Глухов. – М. : Астрель, 2014. – 344 с.
22. Грибова, О. Е. Текстовая компетенция: лингвистический, психолингвистический и онтолингвистический анализ [Текст] / О. Е. Грибова. – М. : АПК и ППРО, 2009. – 120 с.
23. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Т. Г. Егоров. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1953. – 264 с.
24. Ефименкова, Л. Н. Коррекция звуков речи у детей [Текст] / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1987. – 200 с.
25. Зеер, Э. Ф. Ключевые компетенции, определяющие качество образования [Текст] / Э. Ф. Зеер // Образование в Уральском регионе:

научные основы развития: сб. ст. : в 2 ч. / Екатеринбург, 2002. – Ч. 1. – С. 23-25.

26. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : «МОДЭК», 2001. – 432 с.
27. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1984. – 160 с.
28. Иншакова, О. Б. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция [Текст] / О. Б. Иншакова. – М. : «МОДЭК», 2001. – 240 с.
29. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи [Текст] / Г. А. Каше. – М. : Просвещение, 2007. – 207 с.
30. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить [Текст] / М. М. Кольцова. – М. : Сов. Россия, 1973. – 160 с.
31. Комарова, Л. А. Автоматизация звука З в игровых упражнениях [Текст] / Л. А. Комарова. – М. : Издательство ГНОМ, 2013. – 32 с.
32. Комарова, Л. А. Автоматизация звука С в игровых упражнениях [Текст] / Л. А. Комарова. – М. : Издательство ГНОМ, 2013. – 32 с.
33. Коноваленко В. В. Парные звонкие-глухие согласные Б-П [Текст] : альбом графических, фонематических и лексико-грамматических упражнений для детей 6-9 лет / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М. : Издательство «ГНОМ и Д», 2013. – 32с.
34. Коноваленко В. В. Парные звонкие-глухие согласные Г-К [Текст] : альбом графических, фонематических и лексико-грамматических упражнений для детей 6-9 лет / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М. : Издательство «ГНОМ и Д», 2013. – 32с.
35. Коноваленко В. В. Парные звонкие-глухие согласные Д-Т [Текст] : альбом графических, фонематических и лексико-грамматических упражнений для детей 6-9 лет / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М. : Издательство «ГНОМ и Д», 2013. – 32с.

36. Коноваленко В. В. Парные звонкие-глухие согласные С-З [Текст] : альбом графических, фонематических и лексико-грамматических упражнений для детей 6-9 лет / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. - М. : Издательство «ГНОМ и Д», 2013. – 32с.
37. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / А. Н. Корнев. – СПб. : МиМ, 1997. – 286 с.
38. Косякова, О. О. Логопсихология [Текст] / О. О. Косякова. - Ростов н/Дону. : Феникс, 2007. – 254с.
39. Курицына, Э. М. Большая книга занятий по развитию речи [Текст] / Э. М. Курицына. – М. : РОСМЭН, 2006 – 135 с.
40. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников [Текст] / Р. И. Лалаева. – СПб. : Союз, 2002. – 224 с.
41. Левина, Р. Е. Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы [Текст] / Р. Е. Левина. – М. : Просвещение, 1965. – 164 с.
42. Левина, Р. Е. О нарушениях письма учащихся массовой школы [Текст] / Р. Е. Левина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2009. - №5. - С.64-69.
43. Леонтьев, А. А. Восприятие текста как психологический процесс [Текст] / А. А. Леонтьев. – Киев. : Вища школа, 1979.
44. Лукина, Н. А. Научи меня слышать [Текст] / Н. А. Лукина. – СПб. : Паритет, 2003. – 112 с.
45. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1950. – 85 с.
46. Мазанова, Е. В. Учусь не путать буквы. Альбом 1 [Текст] / Е. В. Мазанова. – М. : Издательство «ГНОМ и Д», 2016. – 32 с.
47. Мазанова, Е. В. Учусь не путать буквы. Альбом 2 [Текст] / Е. В. Мазанова. – М. : Издательство «ГНОМ и Д», 2016. – 32 с.
48. Мазанова, Е. В. Учусь не путать звуки. Альбом 1 [Текст] / Е. В. Мазанова. – М. : Издательство «ГНОМ и Д», 2016. – 32 с.

49. Мазанова, Е. В. Учусь не путать звуки. Альбом 2 [Текст] / Е. В. Мазанова. – М. : Издательство «ГНОМ и Д», 2016. – 32 с.
50. Мазанова, Е. В. Учусь работать со словом [Текст] / Е. В. Мазанова. – М. : Издательство «ГНОМ и Д», 2007. – 48 с.
51. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов. – М. : Оникс, 2011. – 736 с.
52. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р. Е. Левина. - М. : «Просвещение», 1967. – 367 с.
53. Парамонова, Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция [Текст] / Л. Г. Парамонова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с.
54. Правдина, О. В. Логопедия [Текст] / О. В. Правдина. – М. : «Просвещение», 1973. – 272 с.
55. Репина, З. А. Нарушение письма у школьников с ринолалией [Текст] / З. А. Репина. – Свердловск. : Свердл. Пед. Ин-т, 1988. – 80 с.
56. Русецкая, М. Н. Визуальный тренажер. Методика развития и коррекции зрительных функций детей 5–7 лет [Текст] / Г. В. Чиркина, М. Н. Русецкая. – М. : Аркти, 2007. – 144 с.
57. Русецкая, М. Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин [Текст] / М. Н. Русецкая – СПб. : КАРО, 2007. – 192 с.
58. Рябова, О. В. Дисграфия и ключевые учебные компетенции младших школьников [Текст] / О. В. Рябова // Специальное образование. - 2015. - №2. - С.87-95.
59. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И. Н. Садовникова. – М. : Владос, 1995. – 256 с.
60. Скворцова, И. В. Трудные звуки. Грамматика в картинках. Звуки С, З, Ц [Текст] / И. В. Скворцова. – СПб. : Издательский дом «НЕВА», 2003. – 64 с.

- 61.Скворцова, И. В. Трудные звуки. Грамматика в картинках. Звук Л [Текст] / И. В. Скворцова. – СПб. : Издательский дом «НЕВА», 2003. – 64 с.
- 62.Смирнова, И. А. Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму [Текст] / И. А. Смирнова – СПб. : издательство «Детство-пресс», 2013. – 57 с.
- 63.Смоляная, В. С. Картотека игр по обучению дошкольников грамоте и чтению [Текст] / В. С. Смоляная. – Мозырь. : Содействие, 2010. – 84 с.
64. Сперлинг, Д. Информация, получаемая при коротких зрительных предъявлениях [Текст] / Д. Сперлинг // Инженерная психология за рубежом: Пер. с англ. – М. : Прогресс, 1967.
65. Судаков, К. В. Общая теория функциональных систем [Текст] / К. В. Судаков. – М. : Медицина, 1984. – 224с.
66. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты: учебно-методическое пособие [Текст] / Н. М. Трубникова. – Ек. : Урал. гос. пед. ун-т, 1998. – 51 с.
67. Табалакина Т. А. Учусь ориентироваться в пространстве. Книга для занятий с детьми 5-7 лет [Текст] / Т. А. Табалакина. – М. : Школьная Пресса, 2010. - 32с.
68. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1 - 4 кл.) [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – 2009. – Режим доступа: [http: // минобрнауки. рф /документы / 922](http://минобрнауки.рф/документы/922) (дата обращения 14.03.2017)
69. Филатова, И. А. Развитие пространственных представлений у дошкольников с нарушениями речи [Текст] / И. А. Филатова. – М. : Издательство «Книголюб», 2010. – 48 с.
70. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение [Текст] / Т. Б. Филичева. – М. : «Гном-Пресс», 1999. – 80 с.

71. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: [Текст] : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
72. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения: Практикум по логопедии [Текст] / М. Ф. Фомичева. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с.
73. Фомичева, М. Ф. Основы логопедии с практикумом по произношению [Текст] / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.
74. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. - № 2. – С.58-64.
75. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Л. С. Цветкова. – М. : НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
76. Чевелева, Н. А. Приемы развития фонематического восприятия у дошкольников с нарушениями речи [Текст] / Н. А. Чевелева // Дефектология. – 1986. - № 5. - С.57-61.
77. Шадриков В. Д. Базовые компетенции педагогической деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков // Сибирский учитель. – 2007. - №6. – С.5-15.
78. Шадриков В. Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности [Текст] / В. Д. Шадриков // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Психология – 2006. - № 1. – С.15-21.
79. Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся [Текст] / Д. Б. Эльконин; под ред. В. В. Давыдова. – М. : ИНТОР, 1998. – 112 с.
80. Юрьева, Е. Н. Преодоление оптической дисграфии. Профилактические игры для детей 5-8 лет [Текст] / Е. Н. Юрьева. – М. : Издательство ГНОМ, 2013. – 36 с.

81. Яцель, О. С. Учимся правильно употреблять предлоги в речи: конспекты занятий по обучению детей с ОНР в старшей и подготовительной группах [Текст] / О. С. Яцель. – М. : Издательство ГНОМ, 2014. – 48 с.
82. Яцель, О. С. Учимся правильно употреблять предлоги в речи. Демонстрационный материал [Текст] / О. С. Яцель. – М. : Издательство ГНОМ, 2009. – 44 с.
83. What Is Dyslexia? // The Dyslexia Handbook / Edited by Jane Jacobson. – Published by the British Dyslexia Association, 1997. – P. 33-36.

Таблица 1.

Результаты обследования фонематического слуха.

№ п/п	Испытуемые	Свистящие/шипящие звуки	Звонкие/глухие звуки	Твердые/ мягкие звуки	[р]-[л]	Баллы
1	Ваня У.	[с]↔[ш] [ч]↔[ш] [з]↔[ш] [ц]↔[ш] [ш]↔[щ] [ж]↔[щ] [ц]↔[с] [ц]↔[з] [ц]↔[ч]	[д]↔[т] [б]↔[п] [ж]↔[ш] [з]↔[с] [в]↔[ф] [г]↔[к]	[г]↔[г'] [с]↔[с']	[р]↔[л]	1
2	Сереза У.	[с]↔[ш] [з]↔[ж] [ш]↔[щ]	[д]↔[т] [б]↔[п] [ж]↔[ш] [з]↔[с] [г]↔[к]	[к]↔[к'] [в]↔[в']	[р]↔[л]	1
3	Андрей Д.		[д]↔[т] [г]↔[к]			3
4	Богдан Т.	[с]↔[ш] [ч]↔[ш] [ш]↔[щ] [ж]↔[щ] [ц]↔[с]	[д]↔[т] [б]↔[п] [ж]↔[ш] [з]↔[с] [г]↔[к]		[р]↔[л]	1
5	Миша К.	[ш]↔[щ] [з]↔[ж]	[д]↔[т]			2
6	Лиза К.	[ш]↔[щ] [ч]↔[ш] [ч]↔[ш] [с]↔[ш] [з]↔[ж]	[г]↔[к] [з]↔[с]		[р]↔[л]	1
7	Полина П.				[р]↔[л]	3
8	Кирилл С.	[ш]↔[ж] [ш]↔[щ] [ц]↔[с]	[д]↔[т] [б]↔[п] [ж]↔[ш] [г]↔[к] [в]↔[ф] [з]↔[с]		[р]↔[л]	1

9	Ваня Ч.	[з]↔[ж] [ц]↔[с] [ш]↔[щ]	[б]↔[п]			2
10	Юля П.	[ш]↔[щ] [ш]↔[ч] [ш]↔[с] [ц]↔[с] [з]↔[с] [з]↔[ж] [щ]↔[ч]	[в]↔[ф] [з]↔[с] [б]↔[п] [г]↔[к] [д]↔[т]		[р]↔[л]	1
11	Егор П.	[ц]↔[с] [з]↔[с]			[р]↔[л]	2
12	Нина Б.		[в]↔[ф] [б]↔[п] [г]↔[к] [д]↔[т]			3
13	Марк А.	[ш]↔[щ] [ш]↔[ч] [ш]↔[с] [ц]↔[с] [з]↔[с] [з]↔[ж] [щ]↔[ч]	[в]↔[ф] [з]↔[с] [б]↔[п] [г]↔[к] [д]↔[т]	[м]↔[м'] [н]↔[н']	[р]↔[л]	1
14	Антон Ш.	[с]↔[ш] [з]↔[ж] [ц]↔[с]	[д]↔[т] [г]↔[к] [б]↔[п]			2
15	Полина Щ.	[ш]↔[с] [з]↔[ж]	[д]↔[т]			2
16	Сережа Х.	[ш]↔[с] [ш]↔[ч] [ц]↔[с] [з]↔[с] [з]↔[ж]	[д]↔[т] [б]↔[п] [г]↔[к]		[р]↔[л]	1
17	Василиса Г.		[д]↔[т] [б]↔[п]			3
18	Захар Т.	[ш]↔[с] [ш]↔[ч] [ц]↔[с] [з]↔[с] [з]↔[ж]	[в]↔[ф] [з]↔[с] [б]↔[п] [г]↔[к] [д]↔[т]			2
19	Илья П.	[ш]↔[с] [ш]↔[ж] [ц]↔[с]		[л]↔[л']		2

20	Ярослав Г.	[ч]↔[щ]	[б]↔[п] [д]↔[т] [г]↔[к]	[м]↔[м']	[р]↔[л]	1
21	Ася Г.		[д]↔[т] [г]↔[к]		[р]↔[л]	2
22	Дима К.		[в]↔[ф] [з]↔[с] [б]↔[п] [г]↔[к] [д]↔[т]			3
23	Даша М.				[р]↔[л]	3
24	Максим Е.	[ш]↔[с] [з]↔[ж] [ц]↔[с] [з]↔[с]	[в]↔[ф] [з]↔[с] [б]↔[п] [г]↔[к] [д]↔[т]		[р]↔[л]	1

Пробы для обследования фонематического восприятия:

а) определение количества звуков в слове:

1 проба: определить количество звуков в словах: ус, дом, роза.

2 проба: определить количество звуков в словах: баран, ромашка.

3 проба: определить количество гласных и согласных звуков в словах: кот, рыба.

б) определение места звука в слове:

1 проба: определить где находится звук [ш] в слове каша – в начале, середине или конце.

2 проба: выделить согласный звук из начала слова (сок, шуба, магазин, щука, чай).

3 проба: определить последний согласный звук в словах: ус, кот, сыр, стакан, щенок, стол.

в) определение порядка звуков в слове:

1 проба: выделить последовательно каждый звук в словах: мак, зонт, крыша.

2 проба: определить, какой звук в слове «грибы» стоит после звука [б].

3 проба: определить, какой звук в слове «белка» стоит перед звуком [к].

Таблица 2.

Результаты обследования фонематического восприятия.

№ п/п	Испытуемые	Определение количества звуков в слове	Определение места звука в слове	Определение порядка звуков в слове	Средний балл
1	Ваня У.	1	2	1	1,3
2	Сережа У.	1	1	2	1,3
3	Андрей Д.	3	4	3	3,3
4	Богдан Т.	1	2	2	1,7
5	Миша К.	3	4	3	3,3
6	Лиза К.	2	3	3	2,7
7	Полина П.	2	4	2	2,7
8	Кирилл С.	1	3	3	2,3
9	Ваня Ч.	2	4	3	3,0
10	Юля П.	1	2	2	1,7
11	Егор П.	1	3	2	2,0
12	Нина Б.	2	4	3	3,0
13	Марк А.	1	2	2	1,7
14	Антон Ш.	3	4	4	3,7
15	Полина Щ.	2	3	2	2,3
16	Сережа Х.	1	2	1	1,3
17	Василиса Г.	2	4	3	3,0
18	Захар Т.	2	3	4	3,0
19	Илья П.	1	3	3	2,3
20	Ярослав Г.	1	2	1	1,3
21	Ася Г.	2	3	3	2,7
22	Дима К.	3	4	4	3,7
23	Даша М.	2	3	3	2,7
24	Максим Е.	1	3	2	2,0
Средний балл		1,7	3,0	2,5	

Задания для обследования зрительных функций дошкольников

I блок заданий

1. Рассмотри картинку:



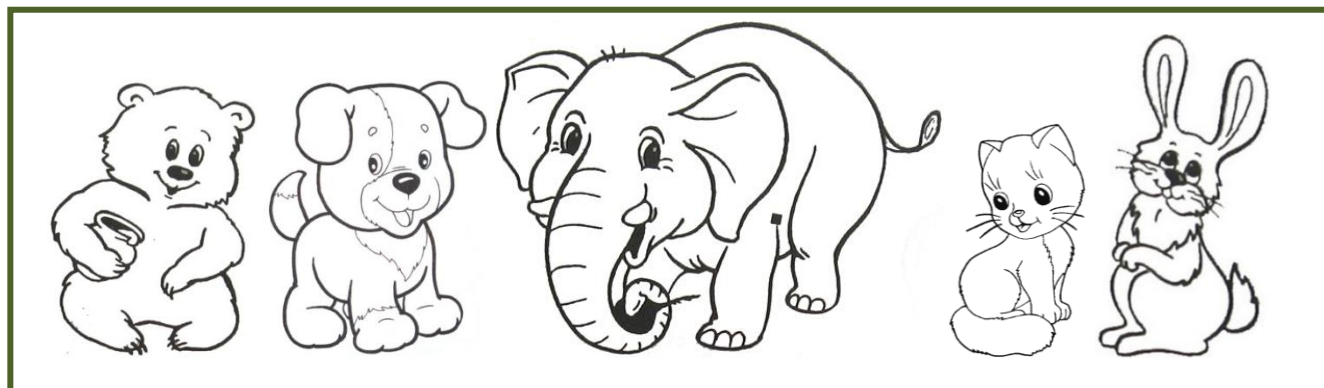
Найди такую же картинку в этом ряду. Поставь под ней точку карандашом.



2. Рассмотри картинку:



Найди такую же картинку в этом ряду. Поставь под ней точку карандашом.



3. Рассмотрй картинку:



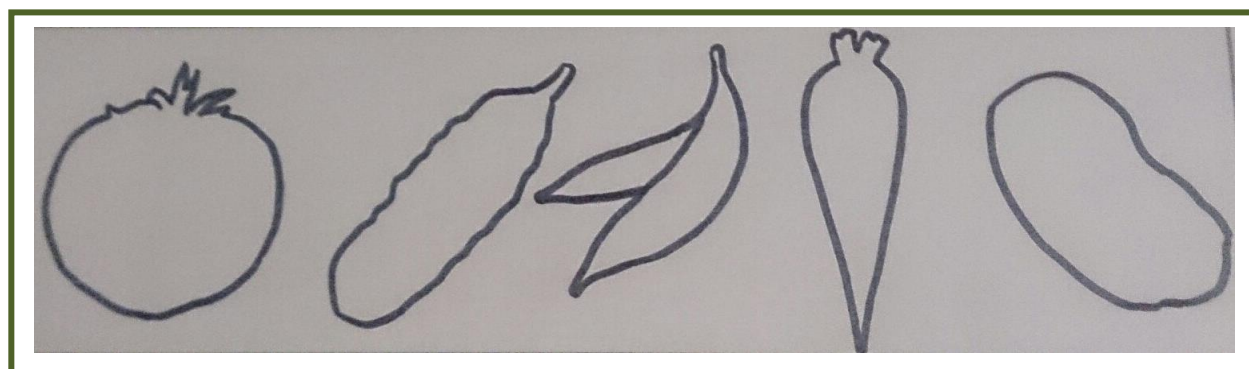
Найди этот же предмети поставь под ним точку карандашом.



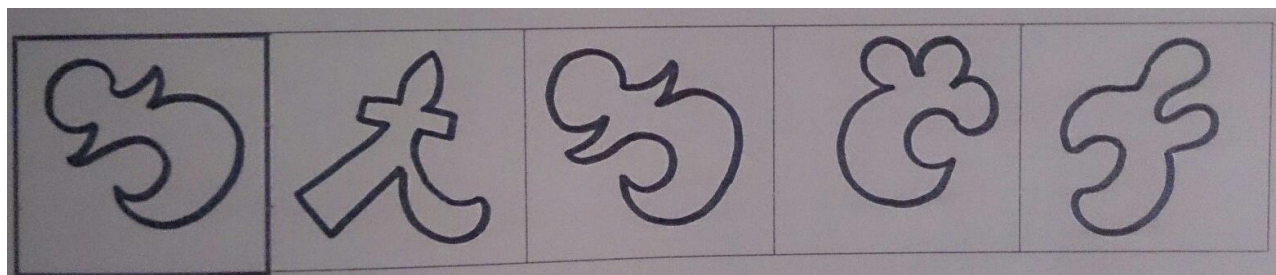
4. Рассмотрй картинку:



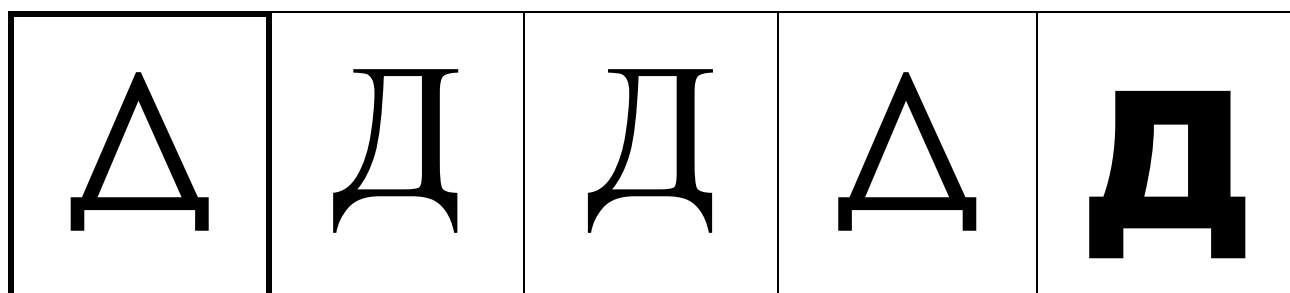
Найди этот же предмети поставь под ним точку карандашом.



5. Рассмотрю первую фигуру в ряду. Найди такую же и обведи ее карандашом:



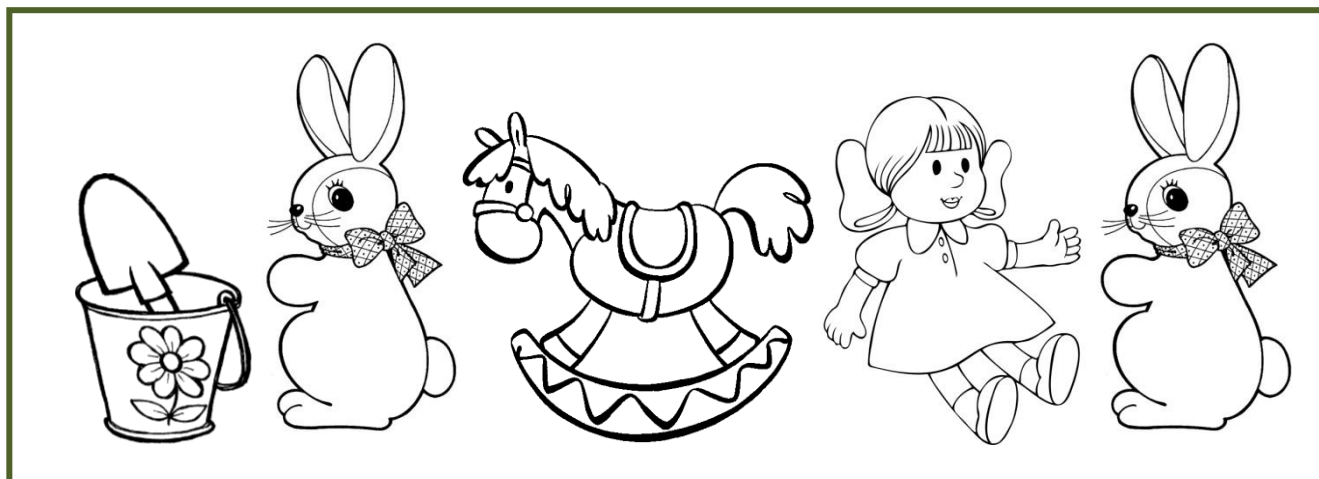
6. Рассмотрю первую букву в ряду. Найди такую же и обведи ее карандашом:



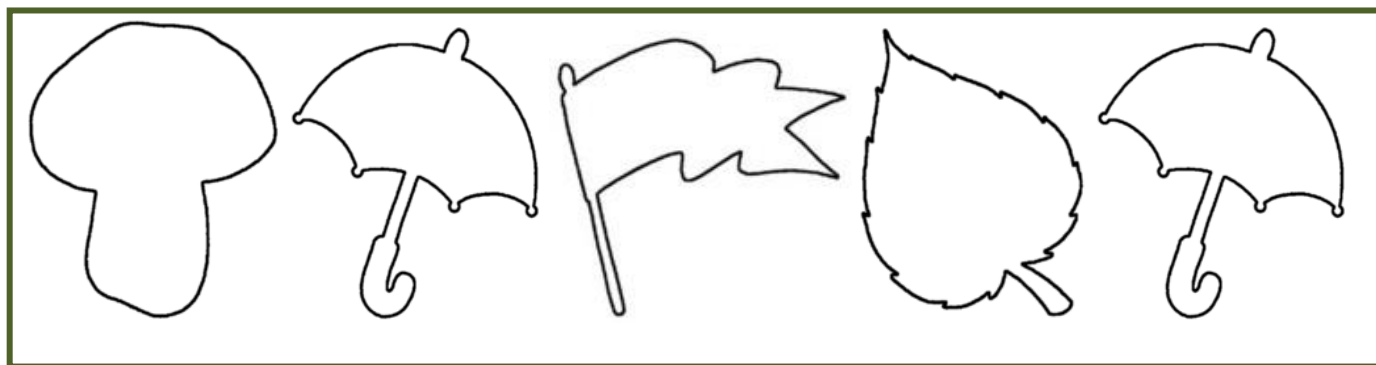
7. Найди два одинаковых рисунка в ряду. Обведи их.



8. Найди два одинаковых рисунка в ряду. Обведи их.



9. Найди два одинаковых рисунка в ряду. Обведи их.



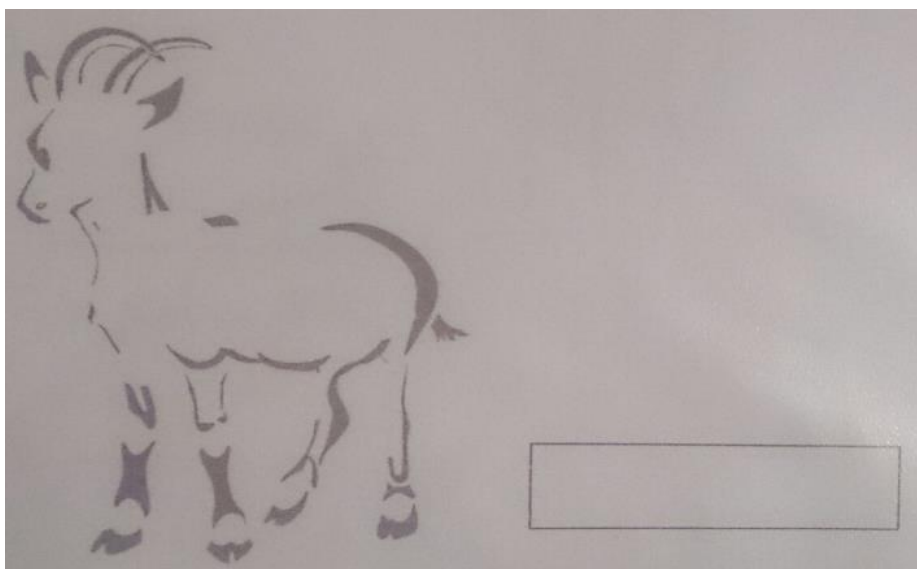
10. Найди два одинаковых рисунка в ряду. Обведи их.



11. Найди два одинаковых рисунка в ряду. Обведи их.



12. Угадай, кого не дорисовал художник:



13. Способность к узнаванию изображений в усложненных условиях
(пробы Поппельрейтера)

Назови предметы, которые спрятались за узорами.



14. Какие предметы спрятались друг за другом?



15. Зависимость зрительного гнозиса от размера изображения.

Назови предметы по порядку, двигаясь от верхней строчки к нижней.



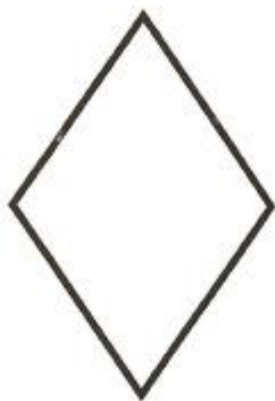
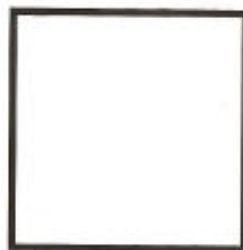
16. Способность к прослеживанию. Устойчивость и переключаемость зрительного внимания. Целостность восприятия.

Назови предметы верхней строчки по порядку. Назови предметы нижней строчки.



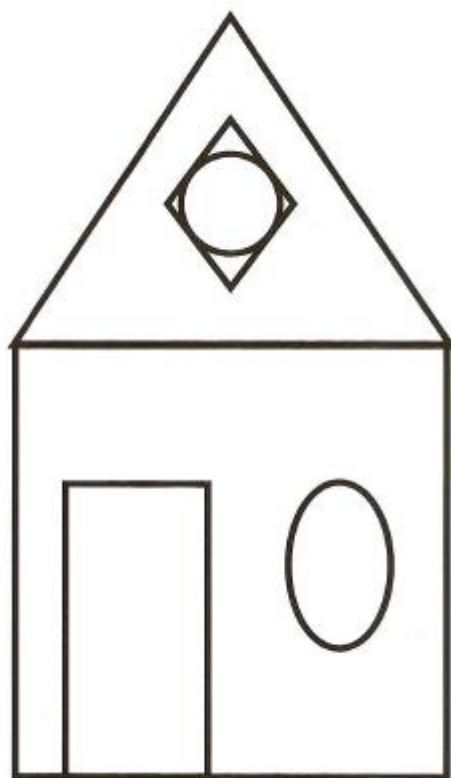
17. Различение геометрических форм.

Назови геометрические фигуры.

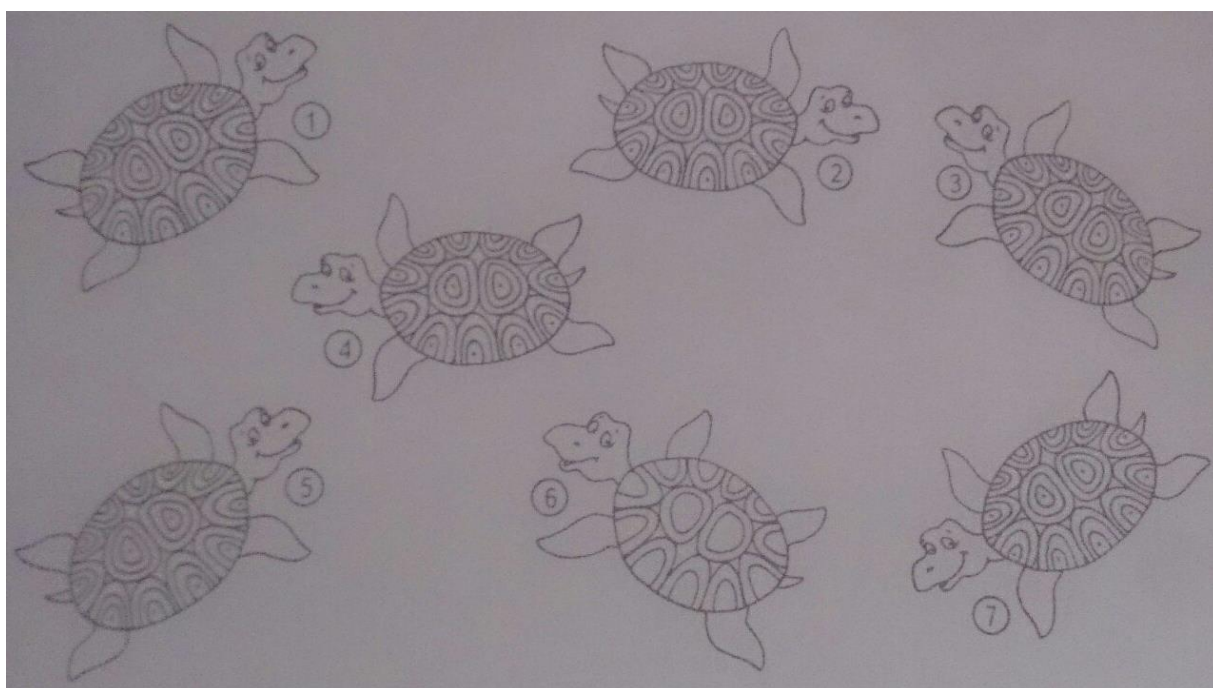


18. Зрительный анализ изображения с разлиением геометрических форм.

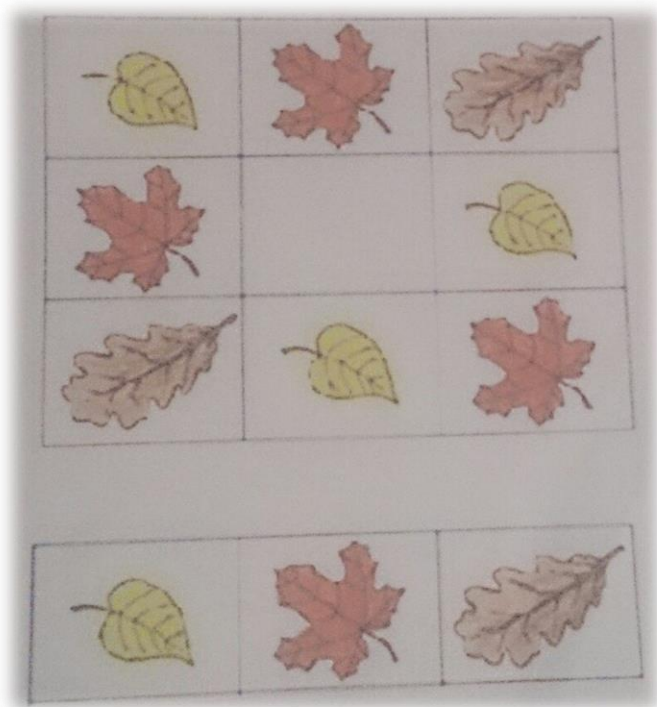
Из каких фигур состоит дом? В форме какой фигуры двери, окно, крыша?



19. Найди черепашку, которая отличается от остальных.



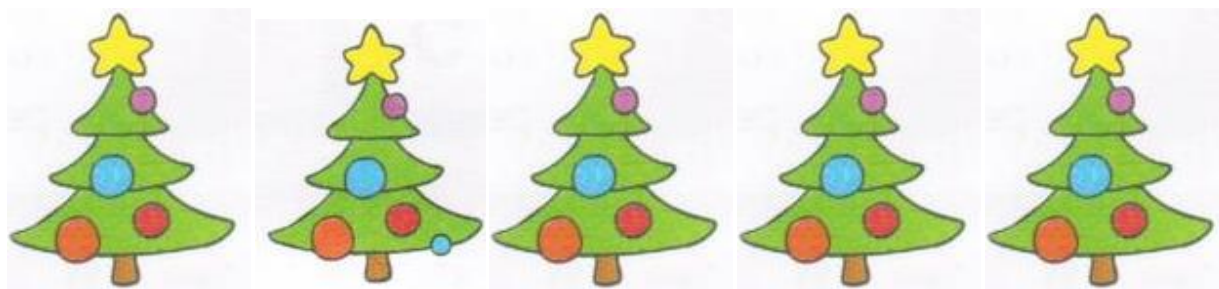
20. Какой лист нужно добавить, чтобы получилось всех листиков поровну?



21. Подбери каждому мишке шапочку. Шарф и шапка должны быть одинакового цвета:



22. Найди и обведи ёлку, которая отличается от остальных:



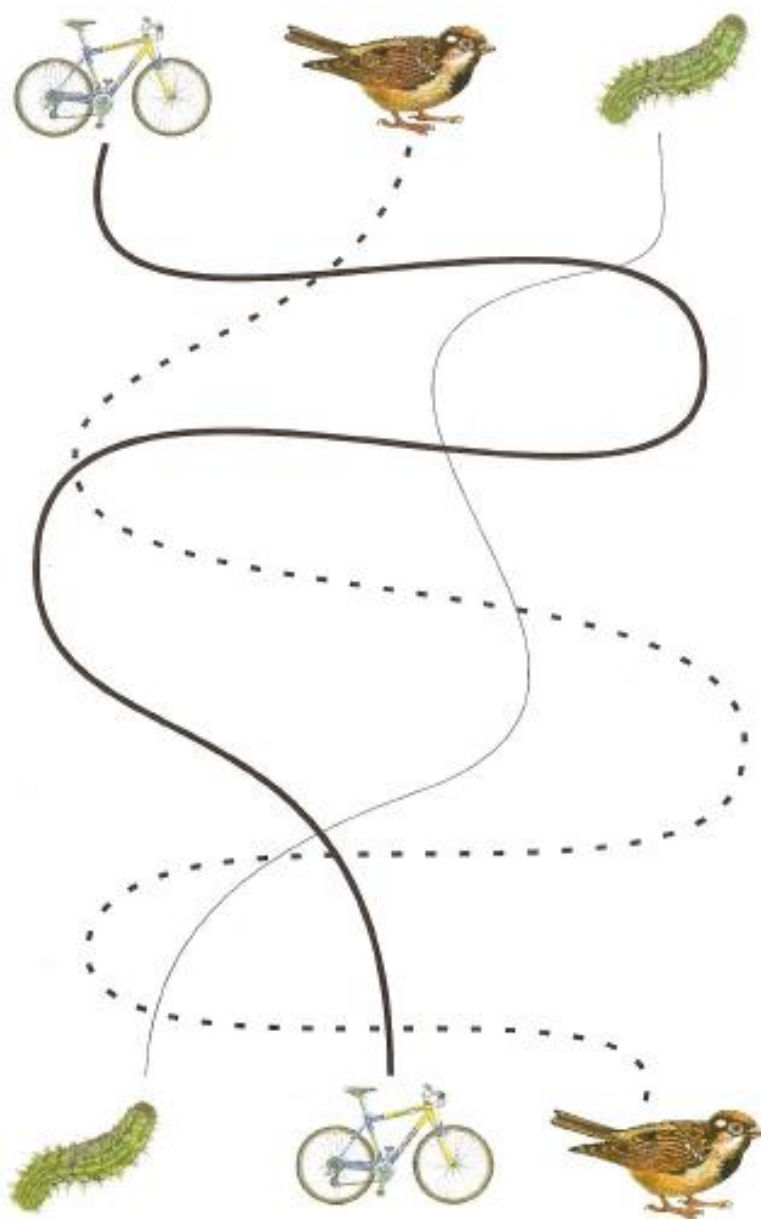
23. Найди две одинаковых картинки. Обведи их:



II блок заданий

1. Концентрация внимания и прослеживание.

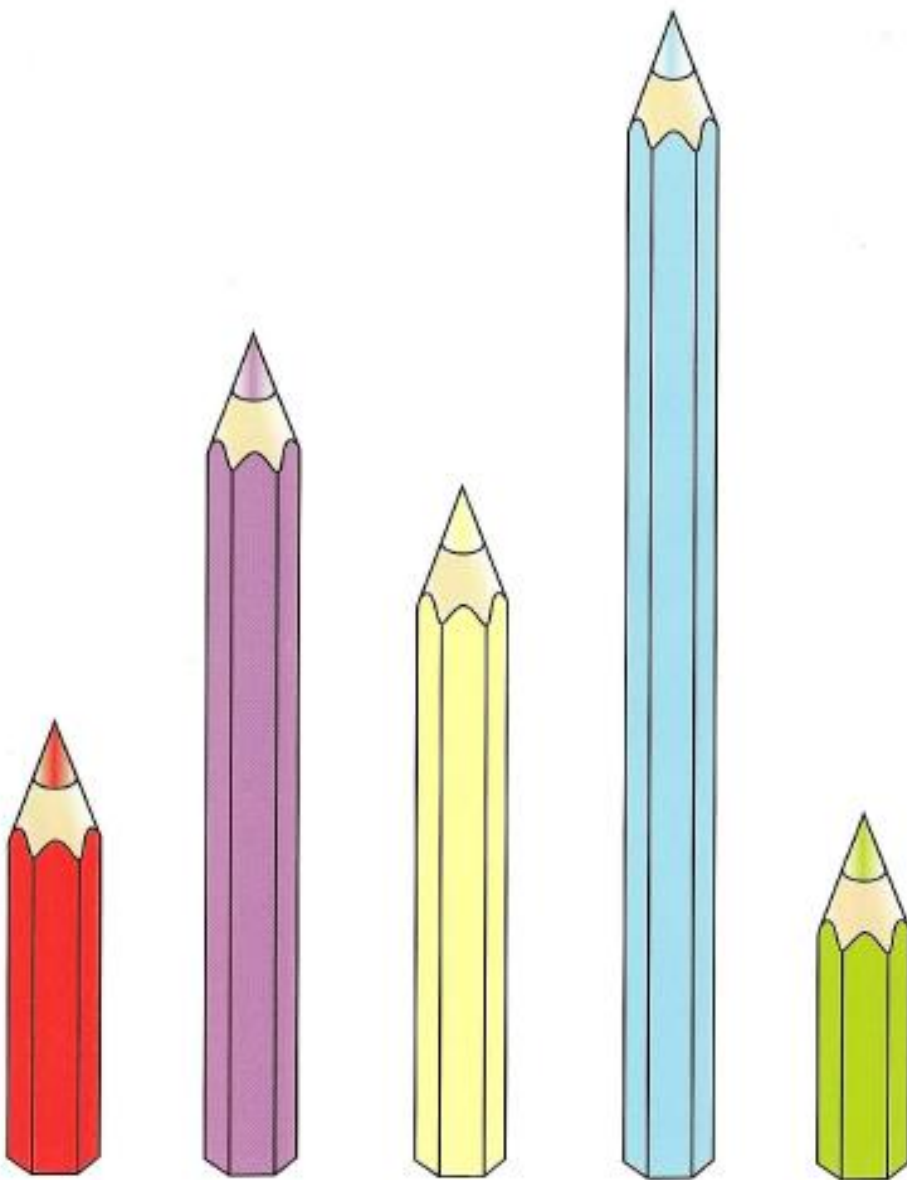
Проследи глазами направление прерывистой линии. Куда прискачет воробей?



2. Дифференциация величины предметов и способность к рядообразованию.

2.1. Покажи самый длинный карандаш; самый короткий карандаш.

2.2. Перечисли карандаши в порядке увеличения их длины.



III блок заданий

1. Пространственная ориентировка на листе бумаги.

Что находится в правом верхнем углу листа; в левом нижнем углу, посередине листа? Назови транспорт, расположенный правее грузовика; левее грузовика.



2. Временные представления.

Покажи и назови картинки по порядку, начиная с рассвета.



3. Назови времена года. Покажи и перечисли времена года по порядку, начиная от лета.



IV блок заданий

1. Состояние зрительной памяти.

Посмотри на изображения. Запомни их. Назови транспорт, изображенный в альбоме по памяти.



2. Посмотри на изображения. Запомни их. Назови предметы, изображенные в альбоме по памяти.



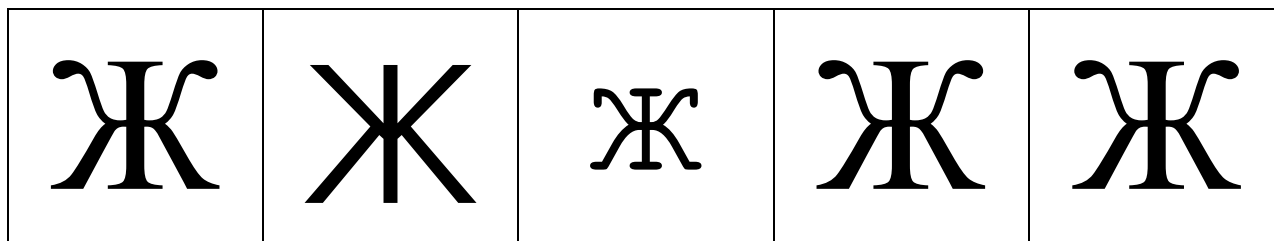
3. Посмотри на изображения. Запомни их. Назови предметы, изображенные в альбоме по памяти.



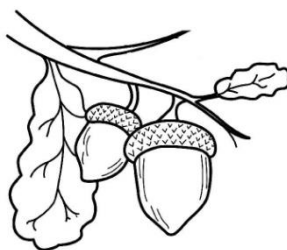
ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Примеры упражнений, направленных на развитие функций зрительного анализа и синтеза, произвольного зрительного внимания

1. Рассмотрй первую букву в ряду. Назови её. Найди такую же букву и обведи ее синим карандашом:



2. Рассмотрй картинку. Назови все картинки в ряду. Найди такую же картинку, как над рамочкой, и поставь под ней точку:



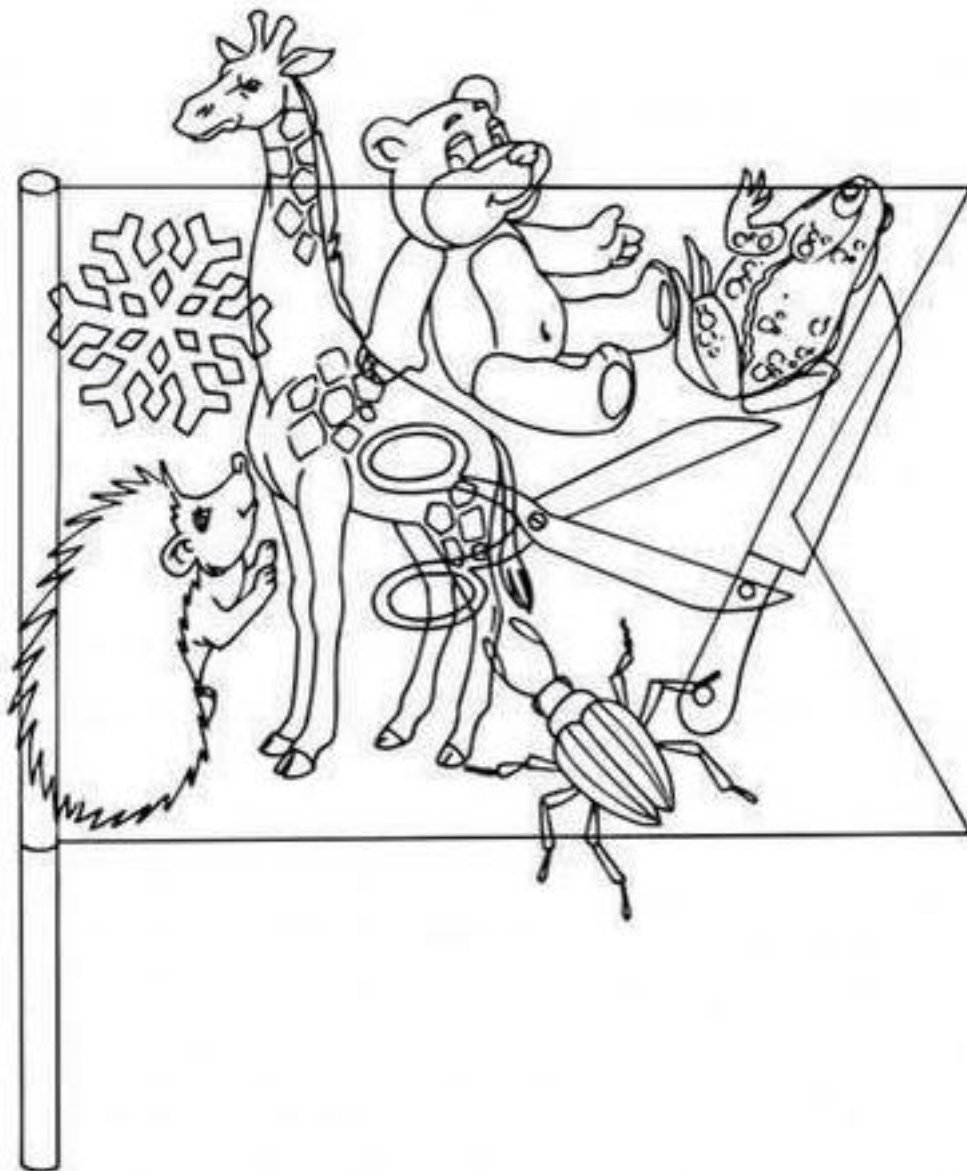
3. Назови все картинки ряда. Найди два одинаковых рисунка в ряду.
Покажи их:



4. Кто нарисован сверху листа? Как мы можем их назвать одним словом?
Найди тень каждого животного.



5. Назови все предметы, которые спрятались на рисунке:



6. В вазочках фруктовое мороженное. Подбери для каждого фрукта мороженное по цвету. Назови их. Например, лимонное мороженное.



**Упражнения для развития стратегий сканирования изображений,
точных прослеживающих движений глаз и глазомера**

1. Упражнение «Колокольчик». Помоги гномику добраться домой.
Не забудь, что по пути надо поздороваться с цветами на поляне. Следи
глазами, «звenea в колокольчик»: Ль-Ль-Ль.



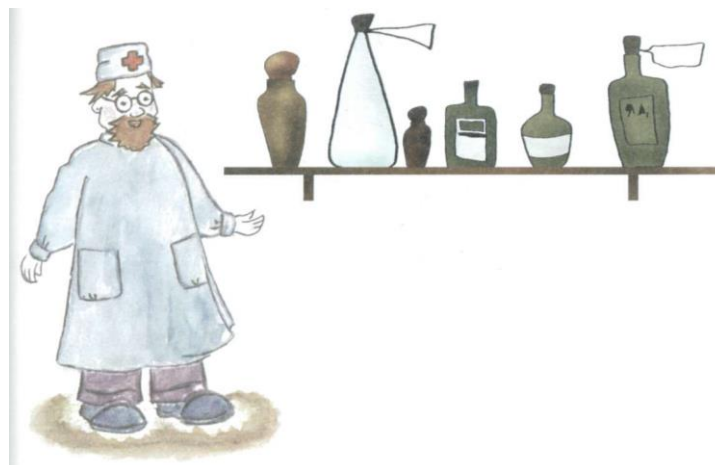
2. Проследи глазами, к какому колышку привязан теленок.



3. Помоги лисенку подобрать колесо нужного размера.



4. Как зовут этого доктора, который лечит зверей? Помоги Айболиту подобрать бутылки с лекарством. Ему нужны два бутылка одинаковой высоты.

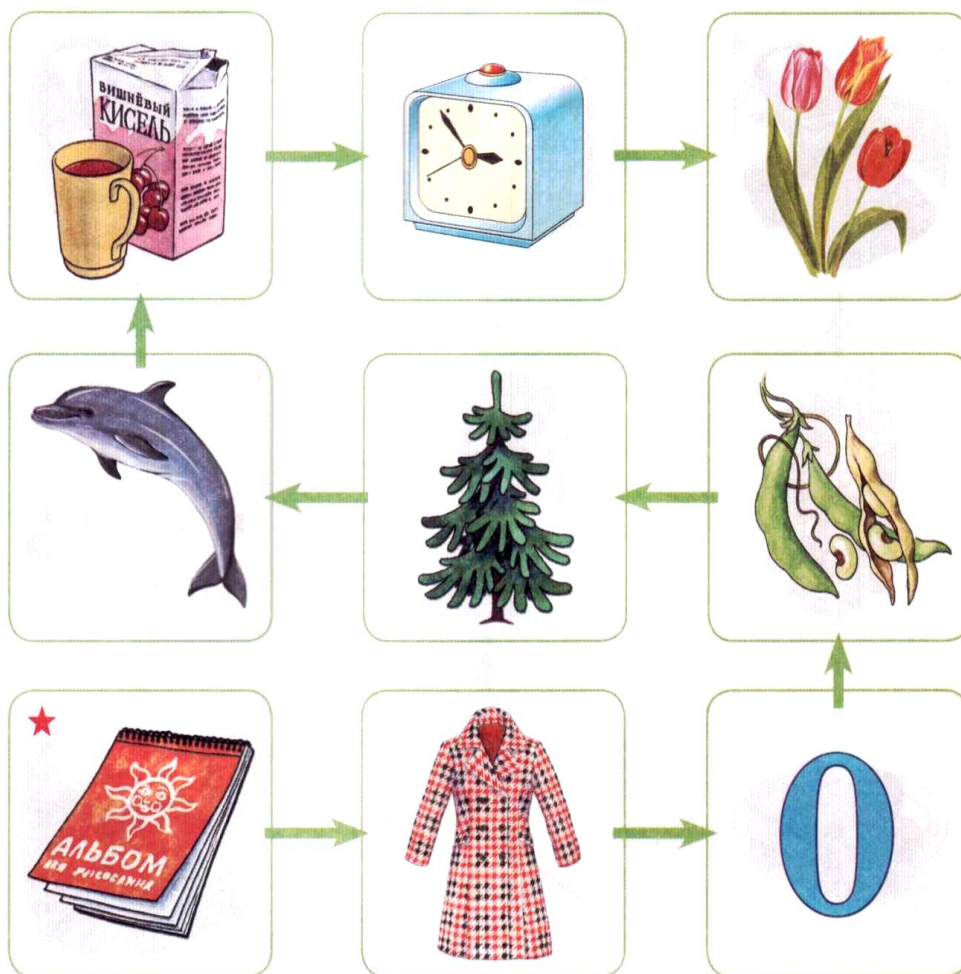


5. Упражнение «Собери слово». Выполни задания доктора Айболита, и ты узнаешь, кого он сегодня вылечил.

<p>Первый ход – буква, отмеченная красной звездочкой.</p> <p>Второй ход – две клетки вниз.</p> <p>Третий ход – одна клетка влево.</p> <p>Четвертый ход – две клетки вниз.</p> <p>Пятый ход – четыре клетки вправо.</p> <p>Шестой ход – три клетки вверх.</p> <p>Седьмой ход – одна клетка вправо.</p>	<p>Первый ход – буква, отмеченная зеленой звездочкой.</p> <p>Второй ход – две клетки вверх.</p> <p>Третий ход – пять клеток влево.</p> <p>Четвертый ход – три клетки вниз.</p> <p>Пятый ход – одна клетка вправо.</p> <p>Шестой ход – одна клетка вниз.</p> <p>Седьмой ход – три клетка вправо.</p>
---	---

Т	★ П	Ю	К	Ж	О
О	Ё			А	Н
Л	Е			Ф	★ М
Ы	Л			Е	Ч
И	Ё	Щ	И	К	А

6. Пройди лабиринт. Найди маленькую красную звезду. Внимательно следи глазами и по стрелкам передвигайся вперед!



Упражнения для развития временных представлений и представлений о системе пространственных координат

1. Рассмотрите картинку. Назовите, что находится: перед девочкой; позади нее; слева, справа от нее.

А если она повернется так, как показано на рисунках 1, 2 и 3?

Как тогда будут расположены предметы по отношению к девочке?



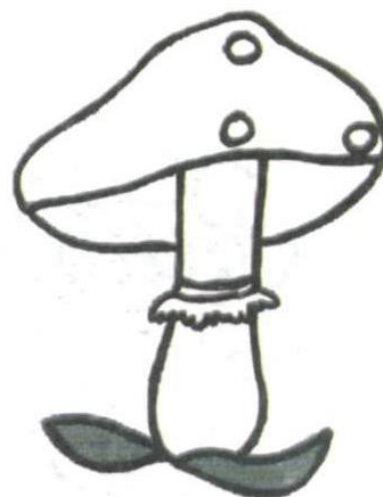
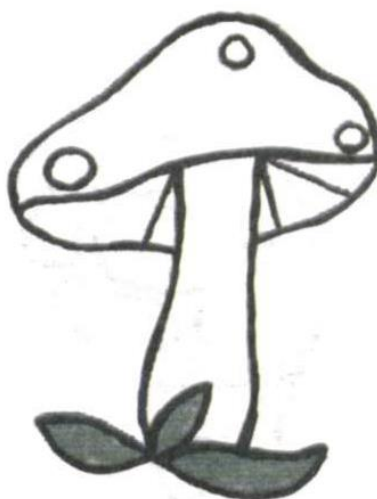
2. Рассмотрни картинку. Кто сидит на дереве? Назови всех, кто сидит на верхних ветках. Кто сидит справа от удава? Слева от него? Кого видит попугай справа от себя?



3. Каждый из нарисованных предметов «потерял» свою половинку.
Дорисуй и раскрась рисунки.



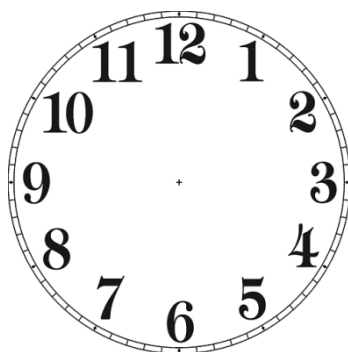
4. Дорисуй так, чтобы все грибочки стали одинаковыми.



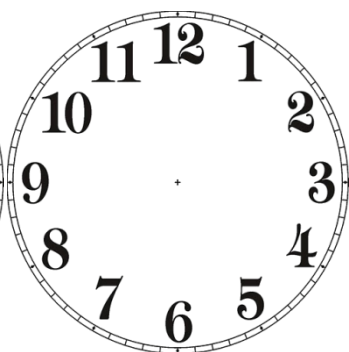
5. Внимательно рассмотри картинки. Что мы обычно делаем утром?
Чем занимаемся вечером?



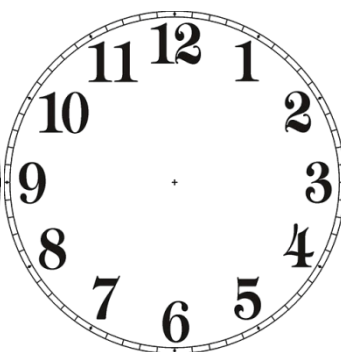
Нарисуй на циферблате когда ты:



встаешь



завтракаешь



ужинаешь

Игры и задания по развитию функций фонематического слуха

1 упражнение:

Логопед сажает на стол двух игрушечных зайцев, большого и маленького. Объясняет и показывает, как играет на барабане большой заяц, у которого много сил, - громко, сильно и как маленький – тихо. Затем закрывает игрушки ширмой и за ней воспроизводит то громкие, то тихие удары в барабан. Дети должны отгадать и показать, какой из зайцев только что играл.

Эту игру можно разнообразить, заменяя зайцев куклами разной величины, мишками, обезьянами.

2 упражнение:

Логопед выставляет перед детьми игрушки или картинки трех медведей – большого, среднего, маленького. Затем, рассказывая сказку о трех медведях (в сокращенном варианте), произносит соответствующие реплики очень низким, средним по высоте и высоким голосом. Дети должны отгадать и показать, какой из медведей мог так сказать.

3 упражнение:

Логопед показывает детям картинку и громко, четко называет: «Вагон». Затем объясняет детям: «Я буду называть эту картинку то правильно, то неверно, а вы внимательно слушайте. Как я ошибусь – вы хлопните в ладоши». Логопед произносит: «Вагон – факон – вагон – факон – вагом» и т.д. Затем показывает детям листок бумаги и называет: «Бумага – пумага – бумака» и т.д. Дети, услышав неверно сказанное логопедом слово, хлопают в ладоши.

4 упражнение:

Логопед вызывает водящего и говорит ему на ухо определенный слог, например *па*. Ребенок вслух повторяет его. Логопед или называет этот же слог вслед за ребенком, или говорит оппозиционный. Это должно получиться примерно так: *па-па, па-ба*, или *ва-фа, ва-ва* и т.д.

Дети должны после каждой пары слогов, произнесенной водящим и логопедом, угадать, одинаковые слоги были произнесены или разные. Для того,

чтобы логопед мог контролировать реакцию каждого ребенка, он предлагает детям поднять красный флажок, если слоги одинаковые, если разные – спокойно сидеть.

5 упражнение:

Логопед раздает детям картинки с изображением поезда, девочки, птички и объясняет: «Поезд гудит: у-у-у», «Девочка плачет: а-а-а», «Птичка поет: и-и-и». Затем логопед попеременно произносит эти звуки сначала удлинено: а-а-а-а-а, или у-у-у-у-у, или и-и-и-и-и. Реагируя на названный звук, дети поднимают соответствующие картинки. Затем логопед произносит эти звуки кратко: а, у, и. Дети выполняют то же задание.

Упражнения для развития фонематического восприятия

1 упражнение:

Логопед предлагает ребенку 12 фломастеров разных цветов, загадывает цвет фломастера и называет первый звук в названии цвета. Например, [ж] - желтый, [ч] - черный и т.д. Ребенок подает логопеду фломастер соответствующего цвета.

2 упражнение:

На листе несколько картинок, расположенных в один ряд. Ребенку предлагается собрать слово, выделив первые звуки из названий предметов.

ВАРЕЖКА — ОБРУЧ — ЛОШАДЬ — КОТЯТА
(волк)



РОМАШКА — ОСТРОВ — ЗОНТ — АНАНАС (роза)



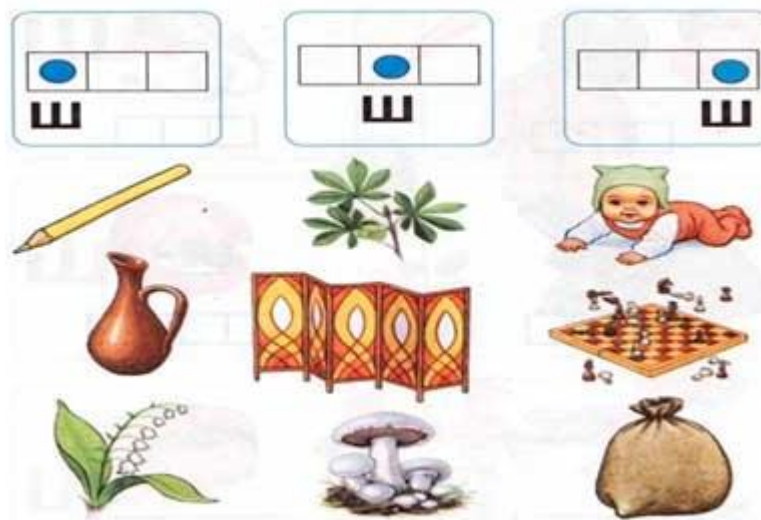
3 упражнение:

Я буду называть начало слова, а ты заканчивай звуком [л]. Какие слова у тебя получились?

пена..., вокза..., перепе..., ме..., се..., сме...

4 упражнение:

Определи место звука [ш] в названии картинок. Соедини с соответствующей схемой.



5 упражнение:

Слово рассыпалось на звуки. Попробуй его собрать: [с, о, к] - сок; [д, о, м] - дом; [р, у, к, а] - рука.

А теперь звуки будут стоять не по порядку, а в разнбой: [о, т, к] - кот; [а, к, м] - мак; [ш, а, н, ы] - шина.

6 упражнение:

Разложи слово на звуки: ток - [т, о, к], рыба - [р, ы, б, а]. Назови первый звук в слове рыба, второй звук в слове. Какой звук в этом слове стоит после звука [ы]? Перед звуком [а]?

Таблица 3.

Результаты обследования фонематического слуха.

№ п/п	Испытуе- мый	Свистящие/шипящие звуки		Звонкие/глухие звуки		Твердые/мягкие звуки		[р]-[л]	
		До	После	До	После	До	После	До	После
1	Ваня У.	[с]↔[ш] [ч]↔[ш] [з]↔[ш] [ц]↔[ш] [ш]↔[ш] [ж]↔[ш] [ц]↔[с] [ц]↔[з] [ц]↔[ч]	[с]↔[ш]* [ч]↔[ш] [з]↔[ш] [ц]↔[ш] [ш]↔[ш] [ж]↔[ш] [ц]↔[с] [ц]↔[з] [ц]↔[ч]	[д]↔[т] [б]↔[п] [ж]↔[ш] [з]↔[с] [в]↔[ф] [г]↔[к]	[д]↔[т] [б]↔[п] [ж]↔[ш] [з]↔[с] [в]↔[ф] [г]↔[к]	[г]↔[г'] [с]↔[с']	[г]↔[г'] [с]↔[с']	[р]↔[л]	[р]↔[л]
2	Серёжа У.	[с]↔[ш] [з]↔[ж] [ш]↔[ш]	[с]↔[ш] [з]↔[ж] [ш]↔[ш]	[д]↔[т] [б]↔[п] [ж]↔[ш] [з]↔[с] [г]↔[к]	[д]↔[т] [б]↔[п] [ж]↔[ш] [з]↔[с] [г]↔[к]	[к]↔[к'] [в]↔[в']	[к]↔[к'] [в]↔[в']	[р]↔[л]	[р]↔[л]
3	Андрей Д.			[д]↔[т] [г]↔[к]	[д]↔[т] [г]↔[к]				
4	Богдан Т.	[с]↔[ш] [ч]↔[ш] [ш]↔[ш] [ж]↔[ш] [ц]↔[с]	[с]↔[ш] [ч]↔[ш] [ш]↔[ш] [ж]↔[ш] [ц]↔[с]	[д]↔[т] [б]↔[п] [ж]↔[ш] [з]↔[с] [г]↔[к]	[д]↔[т] [б]↔[п] [ж]↔[ш] [з]↔[с] [г]↔[к]			[р]↔[л]	[р]↔[л]
5	Миша К.	[ш]↔[ш] [з]↔[ж]	[ш]↔[ш] [з]↔[ж]	[д]↔[т]	[д]↔[т]				
6	Лиза К.	[ш]↔[ш] [ч]↔[ш] [ч]↔[ш] [с]↔[ш] [з]↔[ж]	[ш]↔[ш] [ч]↔[ш] [ч]↔[ш] [с]↔[ш] [з]↔[ж]	[г]↔[к] [з]↔[с]	[г]↔[к] [з]↔[с]			[р]↔[л]	[р]↔[л]

7	Полина П.							[p]↔[л]	[p]↔[л]
8	Кирилл С.	[ш]↔[ж] [ш]↔[щ] [ц]↔[с]	[ш]↔[ж] [ш]↔[щ] [ц]↔[с]	[д]↔[т] [б]↔[п] [ж]↔[ш] [г]↔[к] [в]↔[ф] [з]↔[с]	[д]↔[т] [б]↔[п] [ж]↔[ш] [г]↔[к] [в]↔[ф] [з]↔[с]			[p]↔[л]	[p]↔[л]
9	Ваня Ч.	[з]↔[ж] [ц]↔[с] [ш]↔[щ]	[з]↔[ж] [ц]↔[с] [ш]↔[щ]	[б]↔[п]	[б]↔[п]				
10	Юля П.	[ш]↔[щ] [ш]↔[ч] [ш]↔[с] [ц]↔[с] [з]↔[с] [з]↔[ж] [щ]↔[ч]	[ш]↔[щ] [ш]↔[ч] [ш]↔[с] [ц]↔[с] [з]↔[с] [з]↔[ж] [щ]↔[ч]	[в]↔[ф] [з]↔[с] [б]↔[п] [г]↔[к] [д]↔[т]	[в]↔[ф] [з]↔[с] [б]↔[п] [г]↔[к] [д]↔[т]			[p]↔[л]	[p]↔[л]
11	Егор П.	[ц]↔[с] [з]↔[с]	[ц]↔[с] [з]↔[с]					[p]↔[л]	[p]↔[л]
12	Нина Б.			[в]↔[ф] [б]↔[п] [г]↔[к] [д]↔[т]	[в]↔[ф] [б]↔[п] [г]↔[к] [д]↔[т]				
13	Марк А.	[ш]↔[щ] [ш]↔[ч] [ш]↔[с] [ц]↔[с] [з]↔[с] [з]↔[ж] [щ]↔[ч]	[ш]↔[щ] [ш]↔[ч] [ш]↔[с] [ц]↔[с] [з]↔[с] [з]↔[ж] [щ]↔[ч]	[в]↔[ф] [з]↔[с] [б]↔[п] [г]↔[к] [д]↔[т]	[в]↔[ф] [з]↔[с] [б]↔[п] [г]↔[к] [д]↔[т]	[м]↔[м'] [н]↔[н']	[м]↔[м'] [н]↔[н']	[p]↔[л]	[p]↔[л]
14	Антон Ш.	[с]↔[ш] [з]↔[ж] [ц]↔[с]	[с]↔[ш] [з]↔[ж] [ц]↔[с]	[д]↔[т] [г]↔[к] [б]↔[п]	[д]↔[т] [г]↔[к] [б]↔[п]				
15	Полина Щ.	[ш]↔[с] [з]↔[ж]	[ш]↔[с] [з]↔[ж]	[д]↔[т]	[д]↔[т]				
16	Серёжа Х.	[ш]↔[с] [ш]↔[ч] [ц]↔[с]	[ш]↔[с] [ш]↔[ч] [ц]↔[с]	[д]↔[т] [б]↔[п] [г]↔[к]	[д]↔[т] [б]↔[п] [г]↔[к]			[p]↔[л]	[p]↔[л]

		[з]↔[с] [з]↔[ж]	[з]↔[с] [з]↔[ж]						
17	Василиса Г.			[д]↔[т] [б]↔[п]	[д]↔[т] [б]↔[п]				
18	Захар Т.	[ш]↔[с] [ш]↔[ч] [ц]↔[с] [з]↔[с] [з]↔[ж]	[ш]↔[с] [ш]↔[ч] [ц]↔[с] [з]↔[с] [з]↔[ж]	[в]↔[ф] [з]↔[с] [б]↔[п] [г]↔[к] [д]↔[т]	[в]↔[ф] [з]↔[с] [б]↔[п] [г]↔[к] [д]↔[т]				
19	Илья П.	[ш]↔[с] [ш]↔[ж] [ц]↔[с]	[ш]↔[с] [ш]↔[ж] [ц]↔[с]			[л]↔[л']	[л]↔[л']		
20	Ярослав Г.	[ч]↔[ш]	[ч]↔[ш]	[б]↔[п] [д]↔[т] [г]↔[к]	[б]↔[п] [д]↔[т] [г]↔[к]	[м]↔[м']	[м]↔[м']	[р]↔[л]	[р]↔[л]
21	Ася Г.			[д]↔[т] [г]↔[к]	[д]↔[т] [г]↔[к]			[р]↔[л]	[р]↔[л]
22	Дима К.			[в]↔[ф] [з]↔[с] [б]↔[п] [г]↔[к] [д]↔[т]	[в]↔[ф] [з]↔[с] [б]↔[п] [г]↔[к] [д]↔[т]				
23	Даша М.							[р]↔[л]	[р]↔[л]
24	Максим Е.	[ш]↔[с] [з]↔[ж] [ц]↔[с] [з]↔[с]	[ш]↔[с] [з]↔[ж] [ц]↔[с] [з]↔[с]	[в]↔[ф] [з]↔[с] [б]↔[п] [г]↔[к] [д]↔[т]	[в]↔[ф] [з]↔[с] [б]↔[п] [г]↔[к] [д]↔[т]			[р]↔[л]	[р]↔[л]

*Красным шрифтом отмечены результаты, которые улучшились при повторном обследовании.

Таблица 4.

Результаты обследования фонематического восприятия.

№ п/п	Испытуемые	Определение количества звуков в слове		Определение места звука в слове		Определение порядка звуков в слове		Средний балл	
		До	После	До	После	До	После	До	После
1	Ваня У.	1	2*	2	3	1	2	1,3	2,3
2	Сережа У.	1	2	1	3	2	2	1,3	2,3
3	Андрей Д.	3	4	4	4	3	4	3,3	4,0
4	Богдан Т.	1	2	2	4	2	3	1,7	3,0
5	Миша К.	3	3	4	4	3	4	3,3	3,7
6	Лиза К.	2	3	3	4	3	4	2,7	3,7
7	Полина П.	2	3	4	4	2	3	2,7	3,3
8	Кирилл С.	1	2	3	4	3	3	2,3	3,0
9	Ваня Ч.	2	2	4	4	3	4	3,0	3,3
10	Юля П.	1	2	2	4	2	3	1,7	3,0
11	Егор П.	1	2	3	4	2	3	2,0	3,0
12	Нина Б.	2	4	4	4	3	4	3,0	4,0
13	Марк А.	1	2	2	3	2	3	1,7	2,7
14	Антон Ш.	3	3	4	4	4	4	3,7	3,7
15	Полина Щ.	2	2	3	4	2	4	2,3	3,3
16	Сережа Х.	1	2	2	4	1	2	1,3	2,7
17	Василиса Г.	2	4	4	4	3	4	3,0	4,0
18	Захар Т.	2	4	3	4	4	4	3,0	4,0
19	Илья П.	1	2	3	4	3	3	2,3	3,0
20	Ярослав Г.	1	2	2	3	1	2	1,3	2,3
21	Ася Г.	2	3	3	4	3	4	2,7	3,7
22	Дима К.	3	4	4	4	4	4	3,7	4,0
23	Даша М.	2	4	3	4	3	4	2,7	4,0
24	Максим Е.	1	3	3	4	2	3	2,0	3,3
Средний балл		1,7	2,7	3,0	3,8	2,5	3,3		

*Красным шрифтом отмечены результаты, которые улучшились при повторном обследовании.